



# **IMMIGRACIÓ I EDUCACIÓ D'ADULTS**

**DINÀMIQUES D'INTEGRACIÓ I D'EXCLUSIÓ**

**Núria Llevot  
Jordi Garreta  
Cecilio Lapresta**

*sud  
nord*



# **Immigració i educació d'adults: dinàmiques d'integració i d'exclusió**

### **Equip col·laborador**

Vanessa Morenilla i Tomàs

Núria Casas Caritg

Jordina Plaza Teixidó

Laura Barbero Bueno

Laura López Estudillo

Mercè Jové Calvera

Àngels Torrelles Montanuy

Miriam Iglesias Quintanilla

Olga Bernad Caveró

# **Immigració i educació d'adults: dinàmiques d'integració i d'exclusió**

**Núria Llevot  
Jordi Garreta  
Cecilio Lapresta**

Edicions de la Universitat de Lleida  
Lleida, 2007

© Edicions de la Universitat de Lleida, 2007

© Centre de Cooperació Internacional de la Universitat de Lleida

© **Del text:** els autors

**Maquetació:** Servei de Publicacions de la UdL

**Portada:** cat & cas

2bf VdR af S]ZIRIZ V]Vieõ\_ZIR YR VdReaRec`TZ\_RUR aVc 3R\_ TDR\_ dR\_ UVc

ISBN: 978-84-8409-459-3

# Índex

<b>1. Introducció: canvi social i educació d'adults .....</b>	<b>9</b>
<b>2. L'educació d'adults.....</b>	<b>13</b>
<b>3. Immigració i educació d'adults .....</b>	<b>25</b>
<b>4. L'educació d'adults a les comarques lleidatanes .....</b>	<b>35</b>
4.1. Els centres que imparteixen educació d'adults: dependència i característiques .....	36
4.2. L'alumnat.....	40
4.2.1. Perfil de l'alumnat .....	40
4.2.2. Perfil de l'alumnat autòcton. ....	43
4.2.3. Perfil de l'alumnat d'origen immigrant.....	44
4.3. L'educació d'adults a les comarques de Lleida: la visió dels docents .....	48
4.3.1. Perfil sociodemogràfic i laboral dels docents.....	49
4.3.2. Aspectes pedagògics i didàctics en l'educació d'adults. ....	58
4.3.3. Els recursos humans i pedagògics.....	68
4.3.4. Els docents i l'alumnat.....	81
4.3.5. La coordinació entre els docents i entre els centres.....	86
4.3.6. Satisfacció i perspectives de millora.....	89

4.4. La immigració a les comarques lleidatanes: situació i expectatives formatives .....	91
4.4.1. Els motius de l'emigració.....	95
4.4.2. La tramesa de diners al país d'origen. ....	100
4.4.3. Reproduir les feines dels pares. ....	102
4.4.4. El sistema educatiu al país d'acollida.....	103
4.4.5. La importància d'algunes assignatures en detriment d'altres.....	113
4.4.6. La llengua catalana per a adults.....	116
4.4.7. El seguiment i la metodologia de les classes per a adults.....	120
4.4.8. Xocs culturals. ....	124
<b>5. Conclusions .....</b>	<b>131</b>
<b>6. Bibliografia .....</b>	<b>135</b>
Adreces d'Internet .....	138



# 1. Introducció: canvi social i educació d'adults

Els importants canvis en les formes de vida i de producció (pas del treball de producció manual al treball vinculat a la gestió del coneixement), canvis tecnològics i socials han ocasionat profundes transformacions en les societats industrialitzades al llarg del passat segle i han tingut conseqüències importants, algunes de les quals han obert el camí cap a nous processos de formació dels adults. Una de les qüestions que cal tenir molt presents és que la velocitat a la qual se succeeixen els esdeveniments ens obliga a actualitzar permanentment els nostres coneixements. Actualment, ens trobem de camí cap a una nova societat, la societat que s'ha convingut a anomenar del coneixement (vegeu CASTELLS: 1997, 1998, 2001), i no entès solament com a canvi tecnològic, sinó també com a noves formes d'interrelació i organització en les empreses resultants del procés de globalització econòmica, mobilitat professional i nous perfils professionals. L'aparició de nous mitjans i instruments de comunicació en les relacions humanes ha comportat una sèrie de canvis en el procés de construcció dels grups d'amistat i els interessos, i, com a conseqüència, l'espai físic cedeix el lloc a la xarxa, al telèfon mòbil. Aquest procés de canvis continuats repercuteix en el sistema educatiu. Ara diem que ha de ser estratègic, entès com l'adquisició de capacitats que permetin aprendre a aprendre al llarg de tota la vida.

Delors (1996), en un estudi realitzat per a la UNESCO per la Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI<sup>1</sup>, parlava de les “edats de l'existència”: un temps d'infància i joventut (etapa educativa i de formació), un temps d'activitat professional adulta (treballar i tenir fills) i un temps de jubilació. Avui dia, ja no serveix la idea que durant el primer terç de la vida (més o menys la primera etapa a què es referia Delors) s'adquireixen un conjunt de sòlids coneixements que serviran per a la resta de la vida. L'educació ja no pertany exclusivament a la primera franja, sinó que és un procés d'aprenentatge continu; s'aprèn al llarg de tota la vida. La formació no s'acaba en una carrera universitària. Així, assistim al que s'anomena “l'educació més enllà de les edats i per a tothom”. Fet que comporta que perdi sentit la separació entre edat escolar i edat productora, entre formació inicial i formació permanent, i que l'educació es concebi en un sentit més unitari i de continuïtat. És a

---

<sup>1</sup> L'*Informe Delors* és un document que proposa que l'educació és un viatge interior, un viatge que busca el coneixement del propi ésser per incorporar-lo al de la humanitat. El seu títol és *Educació, hi ha un tresor amagat a dins* i prové d'una fàula de La Fontaine, *El pagès i els seus fills* (un pagès diu als seus fills, abans de morir, que per res del món vinguin l'herència deixada pels pares perquè hi ha un tresor amagat a dins, és a dir, que no oblidin el que aquest els han ensenyat).

dir, l'aprenentatge és, o hauria de ser, continu; la vida sencera de cada persona es converteix en procés educador.

L'escletxa entre la formació inicial i la contínua hauria de deixar d'existir i transformar-se en un continu educatiu. El més important no és tenir una sèrie concreta de coneixements, sinó dominar estratègies que ens permetin continuar aprenent. Des de la pedagogia es parla de competències professionals, vinculades sobretot al saber fer, més que al saber entès com a coneixements estancs i definitius. Això comporta que les relacions societat-sistema educatiu s'haurien de replantejar i tornar a redefinir. Tanmateix, han començat a sentir-se opinions (LAVAL: 2004) que es posicionen contra aquest estat permanent de formació, que pensen que està massa instrumentalitzat pels discursos neoliberals. De tota manera, no assumir la formació permanent podrà significar, en un futur pròxim, quedar-se al marge d'ofertes laborals, sobretot de les que estiguin lligades a la societat del coneixement, i trobar-se prop de noves formes d'exclusió social denominades exclusió digital, cibermarginalització... Sembla innegable que les persones amb nivells de formació baixos es troben en inferioritat de condicions respecte a les més formades, tant per a la seva promoció personal i professional com per a les seves possibilitats d'utilització del temps lliure de manera més formativa i enriquidora.

Les previsions de la Unió Europea per aquest nou segle són que en menys d'una dècada més de la meitat dels llocs de treball estaran en sectors fabricants de productes i serveis relacionats amb les tecnologies de la informació o de sectors que en fan ús. En aquest sentit, la Comissió de les Comunitats Europees (2000), en l'informe previ als documents *e-learning*, constata que s'estan produint grans canvis en la manera com les persones creen, acumulen, conserven i transmeten informació, així com en els mètodes de comunicació, intercanvi i treball. Els sistemes d'educació i formació hauran de tenir en compte aquesta evolució.

L'esmentat *Informe Delors* (1996) planteja els reptes i les prioritats que cal tenir en compte en aquest segle i afirma que els quatre pilars sobre els quals s'ha de fonamentar l'educació del segle XXI són: aprendre a conèixer<sup>2</sup>, aprendre a fer<sup>3</sup>, aprendre a viure junts<sup>4</sup> i aprendre a ser<sup>5</sup>. Així, per exemple, l'Associació Europea per

---

<sup>2</sup> S'atorga importància als coneixements, la importància d'ensenyar, de donar continguts. Cal exercitar la memòria, el pensament, la reflexió sobre la pròpia pràctica. Però s'ha de recordar que l'educació no consisteix solament a acumular coneixements; hi ha tres pilars més que cal tenir en compte i que són d'igual importància.

<sup>3</sup> L'informe es refereix a l'adaptació de l'ensenyament al mercat del treball, tant des del sistema reglat com des del no reglat. Caldrà estar preparat per als canvis. Aprendre a fer vol dir desenvolupar la capacitat de relacionar-se, de tenir iniciativa, d'assumir riscos, de resoldre conflictes, de tenir una actitud favorable al treball en equip. Cal ensenyar a prendre decisions, a construir un sistema propi de valors, a trobar-se a si mateix, a trobar el sentit a la vida.

<sup>4</sup> La participació és molt important per fer que les persones esdevinguin ciutadans, ciutadans que busquen el bé comú, ciutadans convençuts que així milloren la societat i que poden conivir.

<sup>5</sup> L'educació ha de formar persones integrals, amb una formació global en tots els aspectes. Aprendre a ser vol dir aprendre a ser persona, a tenir també un pensament autònom i crític, capacitat d'elaborar

l'Educació d'Adults (AEEA), amb motiu de l'Any Europeu de l'Educació i Formació Permanent (1996), va fer públic un document titulat L'educació al llarg de la vida: el repte per a Europa, en el qual s'afirma que les institucions públiques tenen el deure de donar suport, promoure i finançar els processos educatius, de forma que el dret a aprendre i l'accés a l'educació i la formació, sigui quina sigui la seva finalitat, estigui garantit. A més, es creu necessari el foment de la participació activa dels ciutadans i ciutadanes en una Europa democràtica i utilitza el concepte de *societat educadora* basat en el dret individual al creixement personal, en l'adquisició i potenciació dels coneixements, capacitats i habilitats necessàries per a la vida..., en la capacitat de participar basada en la comprensió d'un mateix i del context en el qual la persona viu, treballa i aprèn. Per tant, promoure la capacitat de participar i adquirir responsabilitats sobre el propi procés educatiu es considera un prerrequisit per a una democràcia activa.

De les anteriors idees es desprèn que un dels reptes més importants que tenen, col·laborant i sumant esforços, societat i sistema educatiu és l'educació al llarg de tota la vida i, específicament pel que fa al tema que nosaltres volem tractar, facilitar a les persones adultes la seva incorporació als diferents ensenyaments. L'educació de persones adultes té com a objectiu que aquestes persones adquireixin i actualitzin la seva formació bàsica i que puguin accedir als diferents nivells del sistema educatiu, millorin llur qualificació professional o adquireixin una preparació per a l'exercici d'altres professions i desenvolupin la capacitat de participació en la vida social, cultural, política i econòmica<sup>6</sup>.

L'oferta educativa de l'educació de persones adultes integra diferents activitats formatives, que van de la formació reglada a la no reglada, i ensenyaments dirigits a la realització de proves específiques o extraordinàries que permeten obtenir títols acadèmics i professionals, així com accedir a determinats ensenyaments.

En la formació reglada per a adults s'inclouen els ensenyaments corresponents a l'educació bàsica i als nivells no obligatoris del sistema educatiu. L'educació bàsica per a les persones adultes s'organitza en tres trams: el primer, corresponent al nivell I o d'alfabetització; el segon, equivalent a l'educació primària, i el tercer, constituït pels ensenyaments d'educació secundària i dirigit a l'obtenció del graduat d'educació secundària. Igualment, dins de l'oferta reglada s'ofereixen els ensenyaments de batxillerat, formació professional i ensenyaments tecnicoprofessionals per a les persones adultes.

La formació no reglada per a adults engloba un conjunt de programes encaminats a proporcionar formació orientada a la feina, la formació personal i cultural, cursos d'espanyol per a estrangers, etc. L'oferta pública de les administracions educatives es completa amb la que organitza l'Administració Laboral, que inte-

---

un judici propi, saber com s'ha de respondre davant de cada una de les situacions concretes a què ens enfronta la vida.

<sup>6</sup> Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu (BOE 4-10-1990).

gra formació professional ocupacional, dirigida a la inserció i reinserció laboral dels treballadors, i formació contínua, destinada a millorar les seves competències. Aquesta oferta formativa no forma part del sistema educatiu (...) (CIDE 2000:217-218).

En la formació de les persones adultes es parteix de la idea d'un individu ja socialitzat, amb un bagatge que pot ser molt divers i que pot influir molt en la manera d'aprendre. És per això que la formació integral de la persona adulta ha de compensar dèficits basant-se en les capacitats i els coneixements previs per poder desplegar-ne i desenvolupar-ne d'altres assegurant el domini de les competències bàsiques<sup>7</sup>. Molts dels dèficits que sovint s'associen als adults poc formats ho són amb relació a situacions molt específiques. Aquestes persones són capaces d'actuar amb competència en contextos molt diversos, vinculats a les seves necessitats quotidianes (MARZO; FIGUERAS: 1990). Si es vol organitzar una resposta educativa més ajustada, capaç de millorar les capacitats de l'educand, s'ha de partir d'una visió contextual del desenvolupament; és a dir, a més de les característiques dels alumnes s'han de tenir en compte també els contextos en què viuen. Les pràctiques educatives han de ser un instrument de debò per a la promoció individual —totes les capacitats de la persona— i social. La formació és un procés inacabat per a tota persona.

El marc descrit, més les informacions d'alguns entrevistats en anteriors treballs de recerca (vegeu GARRETA: 2003, 2003a; LLEVOT: 2004, 2005), ens va motivar a treballar en el que és l'educació d'adults a les comarques de Lleida i centrant-nos en les persones d'origen immigrant. Per aquest motiu, el text parteix d'una part teòrica centrada en immigració i educació d'adults (capítols 2 i 3) per, posteriorment, anar analitzant aquesta realitat a les comarques de Lleida. El quart capítol presenta els resultats d'una enquesta realitzada a docents i analitza el perfil de l'alumnat, el perfil dels docents, els recursos humans i pedagògics, la coordinació, la satisfacció i les expectatives de millora, etc.

D'altra banda, el capítol cinquè presenta els resultats de les entrevistes realitzades a immigrants alumnes o no d'aquesta formació per conèixer els motius de l'emigració, la importància de les remeses econòmiques, les expectatives laborals respecte als seus fills i filles, la valoració que fan del sistema educatiu dels seus països d'origen, el que pensen de la llengua catalana i, evidentment, el seu parer sobre les classes d'adults i els principals xocs culturals que viuen.

Abans d'endinsar-nos en el text volem agrair el recolzament del Centre de Cooperació Internacional de la Universitat de Lleida, que en tot moment s'ha mostrat interessat per aquest treball.

---

<sup>7</sup> Decret 213/2002; Departament de Benestar i Família.

## 2. L'educació d'adults

En el decurs del temps, l'educació d'adults ha anat rebent diferents definicions. En la XIX Conferència General celebrada a Nairobi el 1976, la UNESCO la defineix com:

La totalitat dels processos organitzats d'educació sigui quin sigui el contingut, el nivell i el mètode, siguin formals o no formals, ja sigui que prolonguin o reemplaçin l'educació inicial dispensada a les escoles i universitats i en forma d'aprenentatge professional, gràcies a les quals les persones considerades adultes per la societat a la qual pertanyen desenvolupen les seves aptituds, enriqueixen els seus coneixements, milloren les seves competències tècniques o professionals o els donen una orientació i fan evolucionar les seves aptituds o el seu comportament en la doble perspectiva d'un enriquiment humà integral i una participació en un desenvolupament socioeconòmic i cultural equilibrat i independent (SARRATE 1997:30).

Més tard, en la V Conferència Internacional d'Educació d'Adults, celebrada a Hamburg el juliol de 1997, es va definir l'educació d'adults com:

(...) tot procés d'ensenyament, formal o no, gràcies al qual les persones que la societat considera adultes desenvolupen les seves capacitats, enriqueixen els seus coneixements i milloren les seves qualificacions tècniques o professionals i les orienten cap a una nova direcció, amb la finalitat d'atendre les seves pròpies necessitats i les de la societat. L'educació d'adults comprèn l'educació formal i la permanent, així com l'espectre d'oportunitats d'educació no formal existents en una societat educativa (ROMANS 1998:131).

Seguint aquests criteris, recollits a la Llei de formació d'adults de Catalunya, el concepte d'educació d'adults és més ampli que simplement el de formació bàsica; abasta un ventall més ampli de modalitats de formació. La formació d'adults és quelcom més que una segona oportunitat per treure's aquell títol que no es va aconseguir de jove. La Llei 3/1991 considera la formació d'adults "el conjunt d'activitats de tota mena, educatives, culturals, cíviques, socials i formatives, que tendeixen al perfeccionament de les habilitats de la persona, a la millora dels seus coneixements i capacitats professionals, a l'aprofundiment de les seves possibilitats de relació, a la comprensió de l'entorn, a la interpretació correcta dels fets que es produeixen en el seu món i a l'enfortiment de la democràcia per tal de facilitar una dinàmica participativa al si de la societat catalana".

Encara que l'educació de les persones adultes a la pràctica tingui més d'un segle d'antiguitat, recordem les escoles dominicals, els ateneus, les *casas del pueblo*...

Les lleis i altres normes legals específiques de formació de persones adultes són molt recents. El dret a l'educació està reconegut internacionalment i al nostre país, la Constitució (articles 9, 27 i 44) i l'Estatut (article 8) se'n fan ressò.

El desenvolupament del dret a l'educació previst a la Constitució (article 27) ha estat realitzat per quatre lleis bàsiques de l'Estat: la llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació (LODE); la llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE)<sup>8</sup>; la llei orgànica 9/1995, de 20 de novembre, de la participació, l'avaluació i el govern dels centres docents (LOPEG), i la llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'educació (LOCE)<sup>9</sup>. A Catalunya, tenim una llei específica per a adults. Es tracta de la llei 3/1991, de 18 de març, que té com a objectiu establir el marc general de la formació permanent d'adults, d'acord amb les competències que els articles 9.25 i 15 de l'Estatut d'Autonomia atorguen a la Generalitat.

Si ens referim concretament a l'educació de les persones immigrades extracomunitàries, el dret a l'educació té el seu origen en la Declaració Universal dels Drets Humans (ONU: 1948) i es concreta molt en el Pacte Internacional dels Drets Econòmics, Socials i Culturals (ONU: 1966) i en diferents tractats internacionals sobre immigració.

A Catalunya, la Constitució, l'Estatut i la llei 3/1991, seguint la *Declaració Universal dels Drets Humans*, promulguen el dret a la igualtat i el dret de tothom a l'educació. Tanmateix, quan parlem d'educació d'adults no hi ha normes legals que despleguin aquests principis, com succeeix en les altres etapes del sistema educatiu. D'altra banda, són les institucions públiques les que tenen el deure i la responsabilitat de fomentar, estimular i afavorir la participació de les persones adultes en accions formatives. D'acord amb la llei 3/1991, la millor manera de promoure i garantir el dret a la igualtat és mitjançant la formació permanent<sup>10</sup>, entesa com el procés educatiu que ha d'acompanyar la persona al llarg de tota la seva vida. La llei 3/1991, a l'article 4, estableix que la formació permanent d'adults es pot dur a terme:

---

<sup>8</sup> La LOGSE dedica el capítol III a l'educació de les persones adultes. L'article 51 determina que el sistema educatiu garantirà que les persones adultes puguin adquirir, actualitzar, completar o ampliar els seus coneixements i les seves aptituds per al seu desenvolupament personal i professional. També disposa que l'organització i la metodologia de l'educació de la formació d'adults es basin en l'autoaprenentatge en funció de les seves experiències, necessitats i interessos mitjançant l'ensenyament presencial i a distància.

<sup>9</sup> L'educació de persones adultes també es contempla en la LOCE i els seus objectius continuen sent pràcticament els mateixos que els configurats en la LOGSE; és a dir, adquirir, completar o ampliar capacitats i coneixements i facilitar l'accés als diferents nivells del sistema educatiu; desenvolupar programes i cursos per respondre a determinades necessitats educatives específiques de grups socials desfavorits; millorar la qualificació professional o adquirir una preparació per a l'exercici d'altres professions i, finalment, desenvolupar la capacitat de participació en la vida social, cultural, política i econòmica.

<sup>10</sup> L'educació permanent és una finalitat social que respon a dos principis bàsics: a la capacitat de canvi que caracteritza l'home al llarg de tota la vida, canvi que comporta l'adaptació i l'aprenentatge, i al dret inalienable a l'educació, com a expressió de la voluntat pròpia i com a eina per a la llibertat individual i social (MARZO; FIGUERAS: 1990).

- En el marc dels ensenyaments reglats.
- En el marc de la llei 7/1986, de 23 de maig, d'ordenació dels ensenyaments no reglats en el règim educatiu comú.
- Mitjançant les diverses modalitats de formació ocupacional i professional.
- Mitjançant les activitats i els centres que es regulen en el títol 2 i següents d'aquesta llei.
- Mitjançant la preparació específica per a l'accés a la universitat.
- Mitjançant els cursos de català per a adults.

La llei 3/1991 dóna lloc, amb el compliment dels requisits assenyalats per l'administració educativa competent, a l'obtenció de les mateixes titulacions previstes en el sistema educatiu vigent. El programa interdepartamental per a la formació d'adults està format per un conjunt d'activitats de formació que duen a terme els diferents departaments de la Generalitat de Catalunya. Els àmbits en què s'organitza la formació d'adults responen a les finalitats que es persegueixen amb les pràctiques educatives.

La finalitat de la formació d'adults és garantir per a tothom les mateixes oportunitats de formació, tot respectant la diversitat, i proporcionar aquelles habilitats i coneixements que constitueixen les competències bàsiques que permetin a les persones adultes desenvolupar-se de manera autònoma i poder escollir entre les diferents possibilitats que ofereix la societat actual (decret 213/2002, Benestar i Família).

D'acord amb el decret 213/2002, d'1 d'agost, la formació bàsica de les persones adultes té com a finalitats les establertes a l'article 2 de la llei 3/1991. Aquestes són:

- Eliminar progressivament l'analfabetisme.
- Procurar que tots els ciutadans adults tinguin la possibilitat d'assolir la formació bàsica que la societat actual demana.
- Promoure el coneixement de la nostra realitat nacional en tots els seus aspectes i, de manera específica, en tot allò que es relacioni amb la llengua i la cultura, així com el coneixement de la realitat dels altres pobles de l'Estat i d'Europa.
- Afavorir l'accés a l'educació reglada, obligatòria i no obligatòria, en les seves diverses modalitats i amb la metodologia adequada a la formació d'adults.
- Possibilitar el dret que té tota persona a l'actualització i el perfeccionament dels seus coneixements i destreses, d'acord amb les exigències laborals, socials i

culturals de la mateixa societat, i dedicar una atenció preferent als sectors socials amb més mancances per tal de mirar de reequilibrar el conjunt de la societat catalana.

- Contribuir a atendre les necessitats de formació proposades pels agents socials, i l'assoliment, per tota la població adulta, dels nivells de creació i participació cultural de les societats avançades.
- Fomentar els hàbits de responsabilitat cívica i participació social.
- Afavorir hàbits i actituds que permetin viure el temps de lleure de manera creativa.
- Facilitar la integració plena dels ciutadans de Catalunya a Europa a fi de participar, en peu d'igualtat, dels béns culturals europeus.

Aquestes finalitats es concreten en els diversos àmbits en què s'organitza aquesta formació. Així, per exemple, al Llibre Blanc de l'educació d'adults (MEC: 1986) s'establien quatre àrees en aquesta formació en funció de l'orientació presa: a la feina, a la participació social, al desenvolupament personal i a la formació general o de base. D'altra banda, Marzo i Figueras (1990) distingeixen tres àmbits: educació bàsica (alfabetització i accés a altres estudis), formació ocupacional professional (capacitació professional per a la feina, tant inicial com permanent) i animació sociocultural (oferta formativa que promou les seves potencialitats individuals i socials, la participació, la solidaritat i l'organització d'activitats culturals i de lleure). Aquests àmbits no són compartiments independents i estancs, sinó que estan relacionats. Sintetitzant, es podria dir que la funció principal de la formació d'adults és donar resposta als diversos objectius que cada persona espera aconseguir mitjançant un procés formatiu. D'acord amb aquesta idea, la llei 3/1991, a l'article 1, estableix tres àmbits d'actuació:

- a) La formació instrumental i la formació bàsica: enteses com a formació general i compensadora d'una formació deficitària en relació amb el desenvolupament i les exigències de la societat actual. Aquest àmbit ha de permetre l'accés de la persona adulta a tots els nivells de l'ensenyament reglat, fins a la universitat, i a altres modalitats noves que puguin sorgir en el futur.
- b) La formació per al món laboral: entesa com l'aprenentatge inicial per poder incorporar-se al món del treball, i l'actualització, la reconversió i el perfeccionament de coneixements i habilitats per exercir una professió o un ofici segons les exigències del desenvolupament social i del canvi constant del sistema productiu.
- c) La formació per al lleure i la cultura: entesa com una dimensió de la formació d'adults que cerca l'aprofitament, amb finalitats formatives, del temps lliure i de desenvolupament laboral, i l'aprofundiment en els valors cívics, en una participa-



ció més plena en la vida social i en el coneixement de la realitat social i cultural de Catalunya dins un procés de recuperació nacional.

Des d'un punt de vista, Marzo i Figueras (1990) consideren que el seu propòsit és la consecució de l'educació integral per assolir el desenvolupament personal i social de cadascú. Es tracta de finalitats col·lectives i individuals. Sintetitzant, les principals funcions de l'educació d'adults són, a partir de Lowe (1976), les següents:

- Donar als adults una segona oportunitat de les qualificacions que no van poder obtenir durant la seva infància i adolescència.
- Oferir ensenyances no sancionades per un diploma per als qui es preocupin d'obrir el seu esperit.
- Afavorir el desenvolupament de la personalitat aprofundint en el coneixement de si mateix.
- Posar al dia o assolir una competència professional essencial.
- Orientar els adults vers la resolució dels problemes personals i comunitaris i vers diferents maneres de procedir.
- Promoure l'acció comunitària.

Per la seva part, Gómez i Castro (1994) creuen que els objectius que persegueix l'educació d'adults són:

- Fomentar l'educació compensatòria.
- Afavorir l'educació a distància.
- Fomentar l'ús de noves tecnologies de la informació, de la comunicació.
- Facilitar la inserció professional i possibilitar la participació en la vida social i política.
- Lluitar contra l'exclusió social.
- Afavorir la integració de les minories ètniques.

Així, seguint altres autors que ara mateix no citarem, les prioritats de l'educació d'adults (JABONERO: 1999):

- Alfabetització.
- Ensenyaments bàsics.

- Col·locació, qualitat del mercat de treball, tècniques de recerca de feina.
- Processos que promoguin la igualtat d'oportunitats.
- Salut i medi ambient.
- Cooperació institucional i internacional.
- Coneixement d'altres llengües.
- Formació per a l'oci i el temps lliure.
- Formació per a l'ús de les noves tecnologies.
- Formació per a la participació.
- Formació per a la integració de la igualtat d'oportunitats.
- Formació per a la conservació de la salut i el medi ambient.

Seguint Alfons Formariz (2003), la formació d'adults es caracteritza per alguns elements idiosincràtics que la diferencien plenament de la formació en altres etapes educatives. Aquestes característiques són:

- La formació de persones adultes **no és obligatòria** per als subjectes adults. L'oferta formativa per a adults ha de donar resposta als objectius, les expectatives immediates de l'educand; ha de ser funcional i ha de satisfer les seves necessitats concretes. D'una banda, l'èxit de participació dependrà, doncs, de l'adequació de la formació impartida a les expectatives i a les necessitats de l'alumne, ja siguin reals o induïdes per la societat i, de l'altra, de les interrelacions personals, del bon ambient que es pugui establir en el procés educatiu. La formació ha de complementar-se amb un tracte i ambient agradable, ja que si no es donen aquestes condicions pot haver-hi un cert bloqueig o rebuig a la formació per part dels alumnes. L'èxit d'una acció formativa adreçada a persones adultes depèn d'una bona adequació de l'oferta i la demanda, a diferència de l'educació escolar obligatòria. Els currículums per a persones adultes han de tenir una estructura flexible, a fi d'adaptar-se a la diversitat d'interessos, ritmes i estils d'aprenentatge. L'acció tutorial per part del professorat és també imprescindible (idea reflectida en el decret 213/2002).
- La formació de persones adultes no conforma un tot unificat, està **dividida**, com ja hem vist abans, en **diferents àmbits**: formació bàsica, formació ocupacional o per al treball, per al lleure i la cultura i per a la participació ciutadana. Aquesta divisió implica que cadascun d'aquests àmbits s'abordi des de diferents administracions o departaments. La formació bàsica és competència, actualment, del Departament d'Educació i fins no fa gaire, del Departament de Benestar i Famí-

lia. La formació ocupacional o per a la feina, del Departament de Treball; l'àmbit cultural és competència, fonamentalment, de l'Administració local, i la participació ciutadana, de totes les administracions. Malauradament, encara que ens sembli que la divisió entre àmbits no és gaire estricta (per exemple, en molts casos es fa formació bàsica dins de cursos de formació ocupacional), a la pràctica, la col·laboració i coordinació entre aquests ens és molt minsa; podem parlar de compartiments estancs, de parcel·les acotades. La coordinació real entre departaments i institucions públiques és pràcticament nul·la.

- Hi ha un **gran nombre d'organismes, d'entitats, d'agents que actuen en la formació d'adults amb diferents objectius, interessos, criteris...** Podem trobar diferents departaments de la Generalitat, acadèmies, institucions, associacions, entitats no governamentals, fundacions, ajuntaments... Aquesta diversitat d'agents, públics i privats, dificulta les actuacions coordinades, interrelacionades, consensuades, sense duplicitats, les relacions fluides i el diàleg a l'hora de planificar i portar a terme l'oferta formativa d'un territori; i alhora, dificulta també l'estudi de la situació actual.

Aquestes tres característiques assenyalades, comunes a tota la formació realitzada amb persones adultes, fan que no encaixi en les estructures organitzatives de l'ensenyament obligatori o postobligatori. La formació de les persones adultes ha de ser concebuda com un tot i organitzativament com una branca amb autonomia pròpia, amb relació fluida entre els diferents àmbits laboral, cultural, bàsic i de participació ciutadana (FORMARIZ: 2003), però, a la pràctica constatem que encara hi ha fissures entre els diferents àmbits i la formació bàsica s'assimila a les pautes organitzatives d'ensenyament en lloc de buscar noves fórmules.

La presència d'agents tan diversos, públics i privats, en un territori ha fet que la formació de persones adultes sigui una juxtaposició d'accions formatives inconnexes entre si. Formariz i Casanoves (2000) proposen que els ens locals esdevinguin l'eix vertebrador i punt de referència dels plans locals de formació d'adults. Per aconseguir-ho, es necessita una estreta i sincera col·laboració entre diferents administracions; entre la Generalitat i els ens locals<sup>11</sup>. A continuació ens aturarem, breument, en aquesta diversitat d'oferta:

a) Ensenyaments i programes de formació d'adults: l'oferta formativa del Departament d'Educació

Els centres i aules de formació d'adults, tradicionalment, han copiat l'estructura organitzativa de l'ensenyament obligatori. Els requisits acadèmics que es dema-

---

<sup>11</sup> A la *Carta dels drets dels participants en educació i formació de persones adultes*, l'article 19 diu: "Les persones tenim dret que existeixi una coordinació entre les diferents institucions, agències socials i entitats privades que intervenen en l'oferta de programes formatius, perquè la seva planificació, integrada, respongui a les necessitats i demandes reals del territori, i de les persones adultes participants."

nen, fins al moment, per donar classes als centres d'adults són els mateixos que en l'ensenyament primari i secundari, la diplomatura de mestre o una llicenciatura, respectivament. No es demana una formació específica. En la convocatòria de l'any 2003 (l'educació d'adults encara era competència del Departament de Benestar i Família), per formar part de la borsa d'interins i substituïts, el postgrau de formació de persones adultes<sup>12</sup> es valorava dins l'apartat de mèrits, no era un requisit. El Departament d'Educació està estudiant la possibilitat de demanar aquest postgrau com a requisit previ per poder formar part de les esmentades llistes. Tanmateix, des del curs 2004-2005, hi ha una llista única, ordenada per números de barem, d'interinatges i substitucions per a tot Catalunya, on hi ha ensenyament primari, secundari i d'adults.

Des del mes de maig<sup>13</sup> de l'any 2004, la formació d'adults ha passat del Departament de Benestar i Família al Departament d'Educació, i orgànicament està situat en la Direcció General de Formació Professional. El personal docent depèn de la Direcció General de Recursos Humans, com el personal d'ensenyament primari i secundari. La Inspecció continua sent d'Educació (ja ho era abans). A més, hi ha una coordinadora territorial.

El curs lectiu<sup>14</sup> és molt semblant a l'escolar; per exemple, el curs 2004-2005 comença el 20 de setembre i acaba el 22 de juny, amb els mateixos períodes de vacances (Nadal i Setmana Santa). Els centres i les aules de formació d'adults<sup>15</sup> ofereixen, en horari de matí, tarda i vespre<sup>16</sup>, a totes les persones de més de 18 anys (tret de les que s'hi inscriguin per preparar-se per a cicles formatius de grau mitjà, que, com a mínim, han de tenir 16 anys en el moment de la inscripció) els següents ensenyaments.

- **Ensenyaments inicials**, que estan pensats perquè les persones adultes que ho necessitin o desitgin puguin assolir els coneixements inicials d'una formació bàsica. Estan formats per curs de llengua oral, curs de llengua escrita, iniciació a una llengua estrangera i iniciació a la informàtica.
- **Formació instrumental** que ofereix els ensenyaments de nivell general bàsic, que preparen les persones majors de 18 anys per a l'obtenció del certificat de formació instrumental i l'accés a altres estudis. Concretament, consta de tres nivells (alfabetització, neoelectors i certificat). Es poden fer de manera presencial als centres i aules de formació i, de manera semipresencial, als centres

---

<sup>12</sup> Aquest postgrau es pot estudiar a la UNED.

<sup>13</sup> Decret 282/2004, d'11 de maig, de reestructuració parcial dels departaments d'Ensenyament i de Benestar i Família, publicat al DOGC núm. 4.132 de 13 de maig de 2004.

<sup>14</sup> Ordre EDC/241/2004, de 9 de juliol.

<sup>15</sup> Decret 72/1994, de 6 d'abril, pel qual es regulen els centres de formació d'adults (DOGC núm. 1.884, de 15/04/1994).

<sup>16</sup> Ordre EDC/241/2004, de 9 de juliol, per la qual s'estableix el calendari de les activitats formatives als centres i les aules de formació de persones adultes (DOGC núm. 4.176, de 16/07/2004).

d'autoformació. El certificat en formació instrumental també es pot obtenir si se superen les proves específiques que a aquest efecte es convoquen anualment. L'examen consisteix en una prova segons els objectius terminals del currículum del cicle d'educació secundària establerts al decret 213/2002, d'1 d'agost, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de la formació bàsica de les persones adultes<sup>17</sup>.

- **Graduat en educació secundària.** Aquest programa, adreçat a les persones majors de 18 anys, completa els ensenyaments bàsics i permet obtenir el títol de graduat en secundària (GES). Consta de tres nivells (A, B, C). Es poden fer de manera presencial i semipresencial als centres i aules de formació i autoformació. Els centres d'autoformació són espais dotats de mitjans tècnics i materials didàctics pensats per facilitar l'organització de l'aprenentatge; la formació es pot assolir de manera flexible i adequada a les necessitats, les disponibilitats i els interessos de cadascú. Als centres d'autoformació, on es pot treballar individualment o en grup, hi ha professors per assessorar l'alumne durant tot el procés formatiu (Departament d'Educació, 2004). A distància, es poden realitzar amb el programa de *Graduï's, ara en secundària*, que s'emet pel canal K3 els dilluns, dimecres i divendres de deu a dos quarts d'onze del matí. El graduat en educació secundària també es pot obtenir si se superen les proves específiques que es convoquen anualment. L'examen consisteix en una prova segons els objectius terminals del currículum del cicle d'educació secundària establerts al decret 213/2002, d'1 d'agost de 2002, i d'acord amb l'ordre BEF/178/2003<sup>18</sup>, de 16 d'abril, per la qual es regulen les proves específiques per a l'obtenció del títol de graduat en educació secundària per a persones majors de 18 anys.
- **Preparació per a les proves d'accés.** Aquests ensenyaments preparen per superar aquestes proves, que faciliten l'accés de les persones que no tenen la titulació idònia als cicles formatius de grau mitjà (majors de 16 anys) i de grau superior (majors de 18 anys), així com a la Universitat (majors de 25 anys). El Departament d'Educació convoca al DOGC les proves d'accés una vegada a l'any.
- **Activitats formatives per al desenvolupament personal i social.** S'ofereixen tallers d'expressió artística, plàstica i corporal, i de comunicació, a més de cursos d'informàtica, entre altres.

D'altra banda, les Escoles Oficials d'Idiomes (EOI), dependents també del Departament d'Educació, ofereixen a totes les persones més grans de 14 anys i en possessió del títol del graduat escolar o bé haver aprovat el primer cicle d'ESO, cursos d'idiomes estrangers com l'anglès, el francès, l'alemany, etcètera, català i espanyol per a estrangers. L'ensenyament de cada idioma està dividit en cinc cur-

---

<sup>17</sup> DOGC núm. 3.694, de 07/08/2002.

<sup>18</sup> DOGC núm. 3.870, de 24/04/2003.

sos i permeten l'obtenció dels següents certificats reconeguts oficialment: Certificat Elemental (una vegada finalitzat el tercer curs) i el Certificat d'Aptitud (una vegada finalitzat el cinquè). Aquests certificats també es poden obtenir presentant-se a les proves lliures.

#### b) L'oferta d'altres departaments de la Generalitat

El Departament de Treball ofereix, a través dels seus centres col·laboradors, diversos cursos de formació ocupacional adreçats a persones aturades. També organitza cursos subvencionats pel Fons d'Acció Social Europeu i programa diverses accions formatives dins de programes especials. Per la seva part, el Departament de Cultura, a través del Consorci per a la Normalització Lingüística, programa els cursos de català que condueixen als certificats oficials que acrediten el coneixement de la llengua catalana —també es poden obtenir presentant-se a les proves lliures que es convoquen periòdicament. Aquests cursos estan dividits en diferents nivells: A, B, C, D, K... El Departament de Benestar i Família organitza diverses activitats formatives dirigides a tots els ciutadans. Algunes d'aquestes activitats es realitzen en col·laboració amb els Centres d'Adults, aprofitant l'oferta d'aquests en l'àmbit d'activitats formatives per al desenvolupament personal i social.

#### c) Altres ofertes formatives

La diversitat d'oferta prové dels instituts municipals d'educació d'altres instituts, dels consells comarcals, d'associacions, etcètera. Fixant-nos en el cas de Lleida, donada la notable diversitat existent, l'Institut Municipal d'Educació (IME), depenent de l'Ajuntament de Lleida, disposa d'una oferta formativa per a tots els ciutadans mitjançant l'anomenada *Escola al llarg de la vida*. L'IME es coordina amb diferents associacions culturals, entitats veïnals..., ja que els cursos es realitzen en aules de barri, en casals veïnals, entre altres ([www.paeria.es/ime](http://www.paeria.es/ime)).

L'Institut Municipal del Treball Salvador Seguí ([www.paeria.es/imt](http://www.paeria.es/imt)), depenent també de l'Ajuntament de Lleida, ofereix un programa educatiu "de millora professional i lleure" adreçat a tothom, amb sessions presencials i semipresencials amb suport digital. Conté cursos relacionats amb els àmbits de la informàtica, l'empresa, la comunicació, la salut, el medi ambient i els cursos per al lleure, com ara *Cuina nadalenca*, *Curs bàsic de fotografia digital*... La durada és d'entre deu i cinquanta hores, depenent del curs. L'Institut Municipal del Treball també realitza cursos de formació ocupacional, programes de garantia social, cursos de formació permanent i reciclatge. Així mateix, organitza cursos de formació permanent adreçats a funcionaris de la Generalitat i de l'Administració local, en col·laboració amb l'Escola d'Administració Pública. Es coordina també amb el Departament d'Educació i el Departament de Treball.

A més a més, els consells comarcals i molts ajuntaments de diferents pobles també programen una oferta formativa adreçada a tots els ciutadans. Les associacions de veïns també ofereixen diverses activitats i la Federació d'Associacions de

Veïns organitza l'Escola de Participació Ciutadana. Finalment, hi ha un ampli ventall d'entitats, associacions culturals, fundacions d'entitats bancàries, acadèmies, etcètera, que organitzen una àmplia oferta formativa que omple un espectre molt ampli i que és, de fet, un dels nostres principals interessos.

Com indica A. Formariz (2000), les respostes formatives que s'han realitzat són diverses i provenen d'institucions i entitats diferents, i no s'ha de caure a valorar-ne globalment més les unes que les altres: "Les respostes formatives amb població adulta immigrada van ser iniciades per grups d'iniciativa social, molts dels quals han continuat la seva tasca formativa, innovant les seves propostes des del punt de vista social i metodològic i creant nous materials específics. Per això, cal ser prudents i crítics a l'hora d'abordar la dicotomia entre actuacions públiques i privades, valorades les primeres com a positives signe d'una situació socialment madura i les segones com a provisionals o simplement negatives. O al contrari. Valorades les primeres com a necessàriament burocratitzades i les segones adaptades a les necessitats educatives dels que hi participen. Cal superar aquesta dicotomia històrica i trobar noves fórmules de relació que no serveixin ni per inhibir les responsabilitats de l'Administració pública, ni relegar la participació ciutadana al control i la construcció de la societat. Públic i privat són categories jurídiques, polítiques o d'estructura de gestió, no professionals, morals o ètiques." (p. 61).

Aquesta situació, com pretenem constatar en el cas de les comarques de Ponent amb un estudi empíric propi, coincideix també amb el que s'ofereix als adults d'origen immigrant. En aquest cas, les diverses institucions i organitzacions que s'hi dediquen no sempre ofereixen el que els immigrants necessiten a nivell formatiu, però sovint fan funcions que no els correspondrien directament però que són molt útils per als nous: l'acollida i l'orientació. És a dir, a més d'oferir formació, són part de la xarxa, més o menys coordinada, que facilita l'acomodació de la immigració a través de la informació, el recolzament, l'ànim, etc.





### 3. Immigració i educació d'adults

Amb l'arribada de persones nouvingudes, sorgeixen noves situacions educatives no formals que són assumides, inicialment, per grups d'iniciativa social, molts dels quals encara continuen en aquestes accions formatives, "(...) innovant les seves propostes des del punt de vista social i metodològic i creant nous materials específics" (FORMARIZ 2003:37), a les quals els immigrants accedeixen més fàcilment pels horaris i uns programes més adaptats a les seves necessitats, entre d'altres aspectes. És indubtable la importància de les respostes formatives construïdes per aquests grups d'iniciativa social, però els coneixements metodològics i didàctics adquirits a les escoles d'adults a partir de l'experiència sobre alfabetització amb població autòctona no sempre s'han transferit a la formació de persones immigrades d'altres països i, en molts casos, trobem pràctiques amb molt bones intencions però molt millorables també. Estudis com el realitzat per Formariz (2003) posen de manifest que la tradició en educació d'adults al nostre país està destinada a persones ja coneixedores de la llengua. Si ens basem en el treball d'aquest autor, els aspectes més importants de la formació bàsica de persones immigrades es concreten en l'aprenentatge de la llengua a nivell oral i escrit, situant-lo en el marc de la cultura quotidiana.

Aquestes iniciatives socials que proporcionen formació a les persones immigrades sorgeixen tant dels propis col·lectius immigrants com de sectors de la societat majoritària preocupats per les desigualtats socials, o bé de grups en els quals col·laboren persones d'ambdós col·lectius. L'objectiu d'aquestes iniciatives és poder realitzar una oferta formativa més adaptada i acceptada pels nous ciutadans que contribueixi a la seva integració social i laboral i, a més a més, els pugui proporcionar una major qualitat de vida. Tanmateix, s'ha d'agafar amb cura la dicotomia entre actuacions públiques i privades i, com proposa Formariz (2000), cal trobar noves fórmules de relació que no serveixin ni per inhibir les responsabilitats de l'Administració pública ni per relegar la participació ciutadana en el control i la construcció de la societat.

Pel que fa a iniciatives dels propis col·lectius d'immigrants, apareixen des de les associacions que es creen i evolucionen a mesura que els primers immigrants s'assenten en el nou país i animen els seus compatriotes i familiars a reunir-se amb ells. Per als immigrants, les associacions exerceixen un paper central, tant per vertebrar la vida social del col·lectiu com per canalitzar les relacions amb les institucions<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> <http://iec.es/instituci3/societats/ACSociologia/Publicacions/PDF/numero6-1998/casey.pdf>:15

Dels diferents nivells d'ensenyament de l'educació d'adults, la més bàsica, l'alfabetització, és compresa com l'aprenentatge de la lectura, l'escriptura i el càlcul, o de forma més àmplia, "és com disposar de la formació per a l'aplicació dels coneixements alfanumèrics en les situacions quotidianes en què són imprescindibles i per adaptar-los als canvis continuats de la societat. És a dir, comprendre suficientment les propostes que s'expressen oralment, per escrit o a través d'imatges, fer càlculs elementals i tenir habilitats per comunicar-se per escrit de forma entenedora" (FORMARIZ, 2003:43).

Aquest és el concepte d'alfabetització clàssic pensat per a persones adultes autòctones, però amb l'arribada d'immigrants, extracomunitaris bàsicament, apareix una nova modalitat d'alfabetització, ja que aquestes persones, a més a més de no tenir els coneixements alfanumèrics bàsics, no entenen ni s'expressen en la llengua de la comunitat autònoma i parteixen d'unes experiències i situacions personals molt diferents que dificulten el procés de formació.

La formació bàsica a població immigrada avui es concreta en l'aprenentatge de la llengua/llengües com a segona llengua i en l'alfabetització, en el marc de la cultura quotidiana. L'ensenyament de la llengua comporta l'ensenyament de la cultura del país. El mateix procés d'aprenentatge comporta un procés d'interiorització, de comprensió de l'entorn i de socialització. A través d'aquest procés es creen mecanismes i estratègies d'integració en aspectes conflictius. És tracta que a través de l'ensenyament de la llengua es promogui el diàleg intercultural amb tot el que comporta. És fonamental la participació dels immigrants i de les seves associacions democràtiques quan sigui possible, en la determinació de l'objecte d'aprenentatge, de la llengua a aprendre, del ritme lectiu, dels horaris i de la creació de grups d'aprenentatge. És important la introducció de les noves tecnologies en aquests aprenentatges. Cal encoratjar i flexibilitzar l'obtenció dels títols bàsics en la població immigrada o la convalidació en el cas que posseeixin els del seu país (FORMARIZ; CASANOVES 2000:37).

Abans de fer la programació, García (1998) proposa que el professor s'hauria de plantejar les següents preguntes: Què li interessa aprendre a l'alumne? Què pot aprendre? Què ha d'aprendre? Per exemple, en l'*Informe de Girona* (2002) es proposa promoure "una formació intercultural instrumental bàsica" que tingui com a objectiu fonamental de la formació facilitar als emigrants el procés d'autonomia i realització psicosocial personal i col·laborar activament en la lluita contra l'exclusió i la marginació. En coherència amb aquesta idea, el projecte formatiu hauria d'incloure, a més d'activitats que facilitin una vida quotidiana normalitzada i autònoma, aspectes com l'associacionisme, la solidaritat, el món laboral, la salut, l'organització social del país d'acollida...

Per Alfons Formariz (2003), el criteri de valor fonamental per a les accions formatives serà el seu caràcter positiu o negatiu en relació amb el col·lectiu al qual vagin dirigides; en el nostre cas, l'immigrant. Considerem positives les pràctiques, accions formatives de qualitat, que parteixen del coneixement de les necessitats i expectatives dels alumnes per adequar i donar la resposta adequada, que fomenti

la seva participació, tant als propis interessats com a les seves associacions per tal d'ajustar oferta i demanda, és a dir, que no siguin només espectadors, sinó també actors, i que siguin gratuïtes quan els seus continguts siguin socialment bàsics, que no siguin discriminatòries i que promoguin la participació i convivència democràtica en l'entorn social. Aquestes idees semblen més pròpies de les entitats sense finalitat de lucre, però, com afirmen Formariz i Casanoves (2000), és necessari que les administracions públiques facilitin als seus centres la flexibilitat d'organització i la possibilitat d'adequar els projectes educatius. És necessari que les administracions públiques fomentin la coordinació d'accions amb l'objectiu de trobar una resposta formativa de qualitat a les necessitats dels col·lectius immigrants; en uns casos potenciant les iniciatives socials sense ànim de lucre establertes en un territori concret després de fer una valoració conjunta de les actuacions realitzades i, en d'altres, actuant directament. Però sempre hauran de prevaler els criteris abans exposats de resposta adequada, participació democràtica i gratuïtat (FORMARIZ; CASANOVES: 2000). Concretant encara més, per Formariz (2003) les necessitats del col·lectiu immigrant (que excepte el desconeixement del marc social i cultural coincideixen amb les de les persones autòctones) són:

- Aconseguir eines per a la socialització, l'autonomia i l'equilibri personal en el nou àmbit relacional i comunicatiu en què es troben.
- Assolir les competències laborals d'acord amb les pròpies possibilitats i necessitats.

Quant a la llengua, ningú dubta que és útil que els immigrants aprenguin català, però no tothom ho veu tan necessari. Malgrat això, cal afegir que la discussió sobre l'ensenyament de les llengües als nouvinguts va més enllà de les necessitats de normalització lingüística, perquè cal plantejar-se també les necessitats d'integració de les persones immigrants.

En aquest sentit, cal tenir molt en compte les consideracions del Consell Assessor per a la Immigració, que proposa que l'ensenyament de la llengua catalana sigui una tasca prioritària:

Recomanem que tot procés d'acollida i de formació es realitzi en català, ja que la immigració que arriba en aquests moments a Catalunya té com a projecte quedar-s'hi; els fills aprenen el català a l'escola, i, malgrat que en un primer moment la seva voluntat és aprendre el castellà, un cop porten un determinat període aquí s'adonen que no conèixer el català els dificulta la integració laboral, retalla la igualtat d'oportunitats i els provoca, sense voler, una doble discriminació. A més, fer-los l'ensenyament en castellà és, d'una manera o d'una altra, dir-los que el seu projecte de futur no és quedar-se a Catalunya.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Document provisional *L'acollida dels immigrants: necessitats i propostes*, del Consell Assessor per a la Immigració de la Generalitat de Catalunya (2004).

Des del punt de vista de la integració, l'aprenentatge del català va més enllà de la necessitat de normalitzar el país, i, com planteja aquest document, l'aprenentatge del català s'ha d'entendre com una necessitat social.

En l'estudi dirigit per Marta Rovira (2004) sobre els cursos de català als immigrants adults extracomunitaris es diu que el fet d'ensenyar els immigrants primer en llengua castellana respon a un paternalisme absurd que a la pràctica es converteix en una barrera per a la integració, ja que sense el domini de la llengua serà més difícil que puguin accedir als recursos més funcionals com ara un lloc de treball, l'educació, la sanitat, entre altres. Alguns, tanmateix, consideren que aquesta és una opció poc integradora, i d'altres insisteixen que el Consorci de Normalització Lingüística sempre ha fet aquesta funció d'ensenyar el català als que no en saben (recordem la immigració espanyola), però també n'hi ha d'altres que remarquen les característiques ben diferenciades dels cursos per a la nova immigració, així com també la necessitat d'oferir una oferta especialment adaptada a aquesta població.

L'oferta pública de cursos de català es distribueix en tres àmbits de la Generalitat de Catalunya, segons les competències de cada departament: formació d'adults (Departament d'Educació), formació ocupacional (Departament de Treball) i normalització lingüística (Consorci per la Normalització Lingüística, dins de la Direcció General de Política Lingüística, al Departament de Cultura). D'altra banda, també s'han de tenir present les actuacions dels municipis i consells comarcals, ja sigui en institucions compartides amb la Generalitat (escoles d'adults), per iniciatives pròpies, com ara cursos de carnet de conducció que també inclouen l'aprenentatge del català (tot i que la majoria dels casos inclouen l'aprenentatge del castellà) o bé a partir de cursos subvencionats en entitats locals.

Les polítiques socials són les que tracten, des de les competències de la Generalitat, el fenomen de la immigració per tal de facilitar-ne la integració. Aquestes polítiques estan organitzades des de diferents departaments, i malgrat que s'hagi elaborat un pla interdepartamental, les actuacions del Govern estan distribuïdes en aquests departaments. La qüestió és si en l'àmbit de les actuacions del Govern hi ha un plantejament polític definit encara que hi hagi aquesta divisió d'atribucions. Si observem les actuacions dels diferents departaments de la Generalitat en aquesta matèria, sembla ser que no hi ha una política definida sobre l'ensenyament del català als adults immigrants. Així, els plantejaments en relació amb aquesta qüestió són diferents per cada departament. Per exemple, mentre que la Direcció General de Política Lingüística aposta per la creació d'una nova oferta de cursos adreçada específicament al col·lectiu d'immigrants, la Direcció General de Formació d'Adults està tot just començant a incrementar la seva oferta de cursos de català. I aquests són els dos organismes del Govern més implicats en el tema. Però també hi ha el Departament de Treball, que, a través dels Centres d'Informació i Formació Ocupacional (CIFO), ofereix mòduls de català en els cursos de formació ocupacional. Sembla que qui podria intervenir-hi més seria la Secretaria per a la Immigració per mitjà del Pla Interdepartamental. El cas és, però, que les actuacions que es descriuen en aquest pla només recullen les propostes fetes de manera independent

per cadascun dels departaments que les han de dur a terme. Així, mentre que el Departament de Justícia planteja un programa per ensenyar castellà als immigrants (núm. 6.2.), el Departament de Cultura proposa programes transversals que inclouen l'ensenyament del català (núm. 6.3.).

#### a) El Consorci de Normalització Lingüística

Per la seva part, el Consorci de Normalització Lingüística, a més a més dels cursos per obtenir els certificats oficials (nivells A, B, C, D, K...), té oficialment una oferta específica de cursos per a les persones que no dominen cap llengua romànica, o bé que estan sense alfabetitzar. Seguint M. Rovira (2004), aquestes accions formatives més aviat són cursos introductoris de llengua. D'aquests, n'hi ha de dos modalitats: la primera inclou un nivell preliminar i la segona, un coneixement de l'entorn i de la llengua. Es tracta, doncs, de cursos de llengua oral en què preval la comunicació en situacions concretes de la vida quotidiana. La nomenclatura d'aquests cursos també canvia. Per exemple, hi ha cursos d'acolliment lingüístic, cursos de nova immigració, llengua i entorn, sessions preliminars, sessions d'introducció a la llengua oral, centres d'autoaprenentatge del català, grups de conversa, ofertes adreçades a dones i assessoraments diversos. Com a la resta de cursos que ofereix el Consorci, els adreçats a immigrants es fan en horari de matí i de tarda; per regla general, no hi oferta al vespre ni els caps de setmana. És a dir, l'oferta de cursos es distribueix en unes franges horàries molt poc adequades per combinar amb els horaris laborals. Tanmateix, aquests cursos tenen dos característiques que els diferencien notablement de la resta de cursos oferts pel Consorci. D'una banda, els cursos tenen menys hores; per regla general són de 45 hores i acostumen a comprendre el període del novembre al febrer i del febrer al juny. Aquesta durada respon al fet que a les comarques on els immigrants treballen a l'agricultura, com per exemple a les Terres de Ponent, els mesos d'estiu són quan es treballa més i, per tant, es poden quedar sense alumnes. De l'altra, els preus dels cursos de nivells inicials són molt baixos. De tota manera, hi ha molts alumnes que abandonen els cursos abans de finalitzar-los.

En aquest sentit, Marta Rovira (2004) assegura que s'ha produït una reorientació de l'oferta dels cursos del Consorci per a la Normalització Lingüística amb l'arribada de la nova immigració perquè s'ha produït un augment de la demanda de cursos bàsics i d'introducció a la llengua. Així mateix, també preval la demanda de cursos de perfeccionament, i una part s'inicien a distància.

Des de fa dos, tres o quatre cursos, depenent dels llocs, a totes les oficines del Consorci s'ha hagut d'incrementar l'oferta de cursos per a immigrants. Fa cinc anys s'oferien més cursos per a catalanoparlants per a l'obtenció d'algun certificat; ara és al revés. L'oferta actual tendeix a assemblar-se a la dels primers anys del Consorci, quan hi ha havia més cursos adreçats a no catalanoparlants. Però amb la diferència que els cursos dels nivells de perfeccionament encara tenen molta demanda (nivell C, nivell K, etc.) (...). El professorat del Consorci està preparat per ensenyar adults alfabetitzats, no per fer alfabetització. Això és nou. L'alumnat del Consorci havia estat d'una altra mena. Inicialment, els primers anys, eren catalans que havien estat escolaritzats en castellà i que

volien aprendre a parlar i escriure correctament en català. A aquests s'hi van afegir els castellanoparlants. I ara ens trobem amb la nova immigració i amb la problemàtica de quina llengua se'ls ha d'ensenyar. Abans era molt clar que la gent sabia el castellà i que es tractava d'ensenyar el català. Actualment ens trobem amb un alumnat que no sap ni castellà ni català, ni llengües romàniques. (ROVIRA 2004:57-59).

No obstant això, el nombre de cursos i d'alumnes va disminuint. Per exemple, les últimes dades de què disposem situen el curs 2000-2001 a l'entorn d'un 19,06%, enfront del 1998-1999, que era d'un 24,64%. L'efecte immediat de la presència dels nous immigrants als cursos de català mostra un canvi d'alumnat i un canvi d'interessos d'aquest alumnat. Bàsicament estan interessats en una comprensió bàsica de la llengua; no sembla que el seu objectiu siguin els certificats que ofereix el Consorci.

Com es desprèn de les línies anteriors, el nivell dels cursos adreçats a immigrants és molt bàsic. Es basa sobretot en l'aprenentatge de la llengua oral. S'han deixat de banda la gramàtica i l'aprenentatge escrit de la llengua com a primers referents. Els cursos s'estan reorientant cap a una metodologia més flexible, lligada a les seves experiències, necessitats, coneixements i interessos, que posa èmfasi en els aspectes funcionals, pragmàtics del llenguatge; basada, en definitiva, en les interaccions comunicatives que es donen en situacions quotidianes de la vida real. S'hi promou la pràctica oral dels alumnes, la seva participació a l'aula i les relacions entre els alumnes per tal d'afavorir llaços entre ells.

L'obertura de centres d'autoaprenentatge ha permès anar introduint als cursos materials audiovisuals i les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (en endavant, TIC) com a elements complementaris de la formació. Però a les aules on es fan els cursos per a immigrants no s'acostuma a disposar d'aquests suports. Cal tenir en compte que molts d'aquests alumnes difícilment seran usuaris de les TIC. De fet, hi preval la conversa.

#### b) Els centres de formació d'adults

A les comarques de Lleida tenim vuit centres de formació d'adults: Tàrrrega, Solsona, Vielha, Balaguer, Mollerussa, la Seu d'Urgell i a Lleida capital n'hi ha dos, Camps Elisis (Segrià) i Joan Carles I (Lleida). L'Aula Oberta també permet donar acollida, informació i resposta a persones immigrades. D'acord amb la llei 1/1991 de formació d'adults, les escoles d'adults ofereixen una formació instrumental i bàsica (ensenyaments inicials, cicle de formació instrumental, cicle de graduat en educació secundària), cursos de preparació de proves d'accés a cicles formatius de grau mitjà, a cicles formatius de grau superior i a la universitat, i també ofereixen programes de lleure i culturals (tallers). Els ensenyaments inicials comprenen els següents cursos: llengua oral, llengua escrita, iniciació a una llengua estrangera (normalment, l'anglès) i iniciació a la informàtica (Windows, Word, Paint, Internet...). El curs en què es matriculen preferentment els immigrants extracomunitaris és el de llengua

oral (es tracta d'una introducció i no condueix a cap mena de certificació). La pàgina d'Internet del Departament d'Educació el defineix de la següent manera:

Curs d'acolliment lingüístic en llengua catalana de 60 hores de durada. Està adreçat preferentment a persones nouvingudes sense cap competència en català. L'objectiu principal del curs és donar les eines necessàries a les persones adultes procedents de la nova immigració per tal que puguin desenvolupar-se de manera autònoma en la societat que les acull.

De la mateixa manera que els del Consorci, els grups es formen a partir dels nivells formatius dels alumnes (ROVIRA: 2004), alumnes no alfabetitzats en la seva llengua materna, alumnes alfabetitzats amb àrab o una altra llengua no llatina, alumnes amb un nivell formatiu més elevat (secundària, estudis superiors), alumnes alfabetitzats en una llengua llatina... Molts dels alumnes es matriculen en aquests cursos perquè volen aprendre català amb la finalitat de treure's el carnet de conduir o poder seguir altres estudis. Malgrat que oficialment consta que els cursos de llengua oral són de català, en general, els centres de formació d'adults entrevistats per Rovira no ofereixen gaire ventall de cursos de català; els nivells oferts són més aviat d'iniciació. Oficialment, no s'ofereixen cursos de castellà, però, sovint, l'alfabetització es fa en aquesta llengua. També hi ha un nombre important d'immigrants que es matriculen als cursos del cicle de formació instrumental<sup>21</sup>. En canvi, la representació és escassa a la resta de cursos.

A banda del curs de llengua oral, no es fan cursos de formació bàsica específics per a immigrants. Les classes són mixtes. L'objectiu és que les persones nouvingudes un cop hagin obtingut una competència mínima en la llengua es puguin incorporar a les classes *normals*. Qualsevol persona immigrada pot assistir als centres d'adults, independentment de la seva situació administrativa/legal, però es presenta en el treball que molts immigrants sense papers són reticents (tenen "por") a anar als cursos gestionats per l'Administració pública i busquen altres alternatives. La matrícula és gratuïta. L'edat exigida, en general, és de 18 anys complerts. Però, a proposta de la inspecció educativa, per raons laborals que comportin incompatibilitat d'horari o per motius d'acollida a persones nouvingudes, es pot autoritzar amb caràcter excepcional la incorporació a la formació bàsica a alumnes de 16 anys com a mínim.

Les escoles d'adults tenen relacions amb el Departament de Treball en el cas que s'hi matriculin *joves* treballadors, ja que es necessita un informe emès per aquest departament (Inem). També s'han de coordinar amb els ajuntaments, ja que molts centres estan ubicats en col·legis o altres dependències que pertanyen al municipi. Però aquesta coordinació es relativa als aspectes burocràtics. Igual que en altres

---

<sup>21</sup> El cicle de formació instrumental consta de tres nivells: el primer és alfabetització; el segon, neoelectors, i el tercer, certificat. Una vegada finalitzat el tercer nivell, s'obté el Certificat de Formació Instrumental. Aquest certificat equival a l'antic Certificat d'Estudis Primaris, però hem de recordar que l'actual Certificat de Formació Instrumental, arran de la llei de qualitat no té cap validesa acadèmica.



estudis anteriors, com el realitzat per A. Formariz (2003), es posa de manifest una certa manca de coordinació i de relacions fluides entre les diverses institucions i entitats implicades, a pesar del pla interdepartamental i altres iniciatives. Per exemple, els cursos de llengua dels centres d'adults no tenen cap relació amb els cursos del CNL<sup>22</sup>.

### c) Altres ofertes de cursos

El Departament de Treball és el responsable d'oferir cursos de formació ocupacional per tal de facilitar la inserció laboral d'aquelles persones amb dificultats. La Direcció General d'Ocupació du a terme els programes i els cursos mitjançant institucions i entitats que imparteixen les classes. Malgrat que una persona immigrant no té per què seguir la mateixa formació que una persona autòctona, des d'aquest organisme es té en compte els immigrants extracomunitaris com un dels col·lectius de risc d'exclusió, més concretament dins l'Àrea de Programes Especials.

Deixant de banda l'oferta pública, la formació d'adults a immigrants es realitza des de moltes altres institucions i entitats, com ara a través d'iniciatives socials, sindicats, associacions d'immigrants, fundacions, ajuntaments, centres col·laboradors del Departament de Treball, etc. A continuació, només n'esmentarem un exemple, ja que la part empírica hi aprofundirà.

Les Escoles Oficials d'Idiomes (EOI) ofereixen, com ja hem vist, cursos de català dividits en cinc nivells, adreçats a tothom. Per aquest motiu, no fan cursos de català específics per a immigrants. En canvi, sí que ofereixen cursos d'espanyol per a estrangers. Com en totes les llengües impartides en les EOI, una vegada finalitzat tercer es pot rebre el Certificat Elemental i a cinquè, el Certificat d'Aptitud. També es poden obtenir aquests certificats presentant-se a les proves lliures. Per poder-se matricular als cursos, es demana una fotocòpia del títol de graduat escolar o el de graduat en educació secundària. Els estrangers haurien de presentar una traducció jurada del seu títol i demostrar que coneixen l'alfabet llatí; malgrat això, a la pràctica, se'ls admet una fotocòpia del certificat dels estudis seguits al seu país sense traducció.

Les diverses associacions de veïns que hi ha als diferents barris de la ciutat ofereixen als ciutadans cursos de diversa temàtica, i algunes també fan cursos de català i castellà adreçats als immigrants. Bàsicament es tracta de cursos d'alfabetització. Algunes associacions ofereixen cursos d'àrab adreçats a tots els ciutadans. La Fe-

---

<sup>22</sup> Aquests centres, com ja hem comentat abans, tenen una estructura organitzativa bastant rígida i semblant a l'escolar. En general, els centres són similars: el mateix currículum, els mateixos horaris..., en part perquè han de complir les normes legals. En pocs casos han trobat la fórmula per adaptar-se a les necessitats del territori. Les classes es fan en horari de matí, tarda i nit, i en alguns centres també de tarda, la qual cosa facilita la compaginació d'estudis i feina. Un dels problemes més freqüents és que els alumnes arriben als cursos fora del període de matriculació. Davant aquest fet, les escoles d'adults han hagut de trobar solucions per satisfer aquesta demanda.



deració d'Associacions de Veïns de Lleida, enmig d'una àmplia oferta formativa, també imparteix un curs de català a la seva Escola de Participació Ciutadana. Així mateix, programen diferents activitats per fomentar la participació dels immigrants i promoure el coneixement mutu entre autòctons i immigrants.

També hi ha altres iniciatives socials, privades, que ofereixen cursos d'alfabetització i altres activitats per a immigrants extracomunitaris per tal d'afavorir-ne la integració social i laboral. Com en el cas de les activitats compartides de sensibilització de les relacions interètniques adreçades a autòctons i immigrants, plantejades conjuntament per tal de promoure una millor comprensió i coneixement de l'*altre*. El sindicat Unió de Pagesos ofereix, a més d'allotjament i altres recursos específics, cursos d'alfabetització en català i castellà. Hi ha altres sindicats que a través de les seves fundacions també ofereixen cursos d'alfabetització en llengua catalana i castellana, entre altres activitats. Així mateix, fundacions d'entitats bancàries com La Caixa, Ibercaja, Caja Madrid, etcètera, també realitzen una àmplia programació de cursos, tallers i diverses activitats adreçades a tots els ciutadans. Entre aquests cursos també n'hi ha de català, per exemple els que organitza Ibercaja. Hi ha entitats culturals autòctones com l'Ateneu Cultural de Ponent o Òmnium Cultural que, entre altres activitats, també organitzen cursos de català amb la mateixa nomenclatura que els del Consorci.

Ens trobem també amb associacions d'immigrants com, per exemple, l'Associació Africana de Lleida i Província, que organitzen cursos d'alfabetització, sobretot de llengua castellana, però també de llengua catalana, gràcies a la col·laboració de la Universitat de Lleida mitjançant estudiants d'educació social de forma voluntària.

A continuació ens centrarem en l'oferta existent a les comarques lleidatanes utilitzant dades pròpies que tenen la intenció d'aprofundir en aquest ampli ventall de propostes, des de les institucionals fins a les d'entitats i associacions, que són força menys conegudes. Com indicaven Formariz i Casanoves (2001:27), "una (...) característica és la quantitat d'institucions, entitats, grups socials que actuen en la formació de persones adultes amb diferents criteris, objectius i interessos: gairebé tots els departaments de la Generalitat, els ajuntaments, les diputacions, les universitats, les fundacions, les entitats, els centres privats, les acadèmies, les associacions, les ONG, els gremis, les empreses, etc. Aquest conjunt d'agents fa difícil plantejar anàlisis de conjunt, però cal tenir en compte la seva presència i les seves interaccions".



## 4. L'educació d'adults a les comarques lleidatanes

En aquest capítol, la nostra finalitat és constatar la situació —des d'una perspectiva quantitativa— en la qual es troben els centres i els docents que desenvolupen programes d'educació d'adults. És a dir, dibuixar els principals trets de les institucions/associacions on es fan programes d'alfabetització adults i detectar-hi les principals mancances, problemes i avantatges amb què es troben els professionals en el dia a dia de la seva feina (a nivell de materials, tasca docent, alumnat, coordinació amb altres entitats, etc.). Així doncs, l'objectiu final és comprovar si existeix una coordinació i planificació integral de l'educació d'adults a la província de Lleida, o si bé és una tasca poc coordinada en què els centres i els professionals van fent, amb molta voluntat, però sense una programació elaborada —a tots els nivells— per part de l'Administració.

Per tal d'assolir aquests objectius, revisarem dades obtingudes des de dues perspectives. D'una banda, la dels centres on es duen a terme aquests programes i, de l'altra, la dels docents que fan aquesta feina. Pel que fa al primer aspecte, presentarem resultats generals dels centres, associacions i/o institucions que componen la mostra sobre la qual hem treballat<sup>23</sup> —com ara de quina institució depenen, els mesos que ofereixen classes, les hores setmanals que imparteixen docència, etcètera—, així com un perfil de l'alumnat que assisteix a aquests cursos, però parant especial atenció a l'alumnat d'origen immigrant. Amb referència al segon aspecte, ens aturarem en les característiques sociodemogràfiques i laborals dels docents i també en aspectes directament relacionats amb el desenvolupament de la seva tasca docent, com ara l'estat, l'ús i les possibles mancances de materials i recursos pedagògics; el funcionament de les classes i el temari que s'hi imparteix, la percepció, els problemes i l'actitud davant l'alumnat —principalment el d'origen immigrant—, i l'existència o no de coordinació amb altres associacions o entitats —tant les que fan una tasca d'alfabetització d'adults com l'Administració pública o altres no estrictament educatives. Per acabar, i una vegada dibuixada la situació en aquests àmbits,

---

<sup>23</sup> De fet, més que no pas d'una mostra, es tracta de la població, ja que hem volgut detectar tots els existents —s'ha fet un important esforç en aquest sentit amb la dedicació de molt temps— i entrevistar tots els possibles. Aquesta seria la limitació que no ens permet parlar de població, ja que alguns centres (dependents de l'Administració) no van voler respondre el qüestionari. Això sí, van ser ben pocs, concretament uns cinc d'un total de 30 centres repartits per tota la província de Lleida. Així, hi són representats centres de les comarques del Segrià, la Val d'Aran, la Noguera, el Pallars Sobirà, el Pla d'Urgell, l'Urgell, la Segarra, l'Alt Urgell, el Solsonès, les Garrigues, el Pallars Jussà i l'Alta Ribagorça que vam entrevistar durant el 2004.

constatarem el grau de satisfacció dels docents en la seva feina, així com el que demanen tant per millorar-la com per millorar l'educació d'adults en general.

Ara bé, cal dir que per constatar si existeixen diferències en el grau d'organització dels programes entre els centres que depenen o no de la Generalitat, els que tenen més o menys alumnat d'origen immigrant a les seves aules i els que compten amb ensenyants que hi treballen voluntàriament o de forma remunerada, considerarem l'efecte d'aquestes variables a l'hora de presentar els resultats obtinguts.

#### **4.1. Els centres que imparteixen educació d'adults: dependència i característiques**

Com acabem de dir, començarem presentant dades a propòsit de les característiques generals dels centres de la província de les comarques de Ponent que imparteixen programes d'educació d'adults, principalment alfabetització, com ara el nombre d'alumnes, els mesos en què imparteixen docència, les hores setmanals i els horaris en què la desenvolupen, així com la dependència del centre, és a dir, si són associacions autònomes o bé dependents del Departament de Benestar Social i Família (ara Educació) o d'altres institucions (Creu Roja, Càritas...). Primer ens centrarem en aquest últim aspecte.

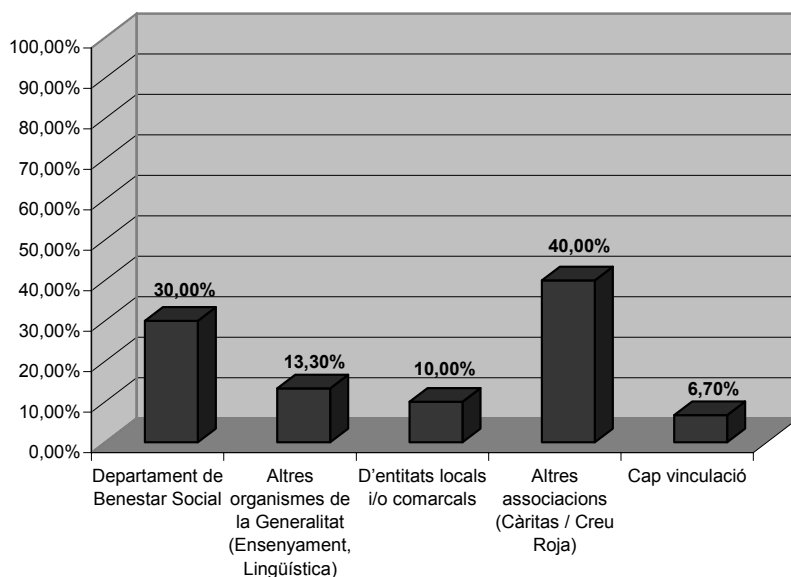
Com es pot veure a continuació (a la taula I i el gràfic 1), el 30% dels centres analitzats pertanyen al Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya; el 13,3%, a altres departaments o secretaries de l'Administració catalana (Ensenyament, Política Lingüística, etc.); el 10%, a entitats locals o comarcals (ajuntaments, consells comarcals); el 40%, a altres associacions (sobretot Creu Roja i Càritas), i un 6,7% es regulen d'una manera autònoma i responen a iniciatives totalment voluntàries. Dit d'un altra manera, al voltant de 4 de cada 10 centres estan vinculats a l'Administració autonòmica; 1, a l'Administració local i/o comarcal; 4 a altres institucions, i gairebé és del tot format per voluntariat.

TAULA I. DEPENDÈNCIA DELS CENTRES D'EDUCACIÓ D'ADULTS

	Percentatge
Departament de Benestar Social	30,00%
Altres organismes de la Generalitat (Ensenyament, Lingüística)	13,30%
Entitats locals i/o comarcals	10,00%
Altres associacions (Càritas/Creu Roja)	40,00%
Cap vinculació	6,70%
Altres	0,00%
NS/NC	0,00%
<b>Total</b>	<b>100,00%</b>

Font: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 1. DEPENDÈNCIA DELS CENTRES D'EDUCACIÓ D'ADULTS



Font: Elaboració pròpia.

Pel que fa al volum de l'alumnat, el 40% de les institucions tenen fins a 15 alumnes; el 26,7%, de 16 a 50; el 10%, de 76 a 100, i el 23,3%, més de 100. D'aquesta manera, la major part de centres tenen fins a 50 alumnes (el 66,7%) i la resta (el 33,3%) superen aquesta quantitat. La mitjana d'alumnes als centres se situa en 84,52 alumnes<sup>24</sup>.

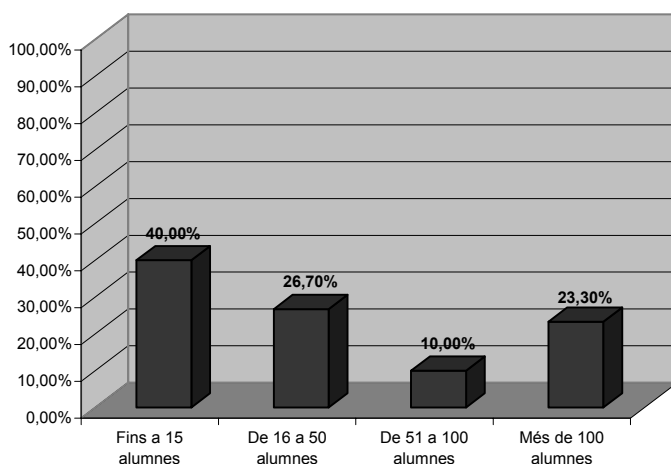
TAULA II. NOMBRE D'ALUMNES ALS CENTRES D'EDUCACIÓ D'ADULTS

	Percentatge
Fins a 15 alumnes	40,00%
De 16 a 50 alumnes	26,70%
De 51 a 100 alumnes	10,00%
Més de 100 alumnes	23,30%
Altres	0,00%
NS/NC	0,00%
<b>Total</b>	<b>100,00%</b>
<b>Mitjana: 84,52</b>	

Font: Elaboració pròpia.

<sup>24</sup> Hem de ser curosos amb aquesta mitjana, ja que encara que en el seu càlcul no s'ha tingut en compte el cas extrem d'un centre de més de 2.500 alumnes, continua estant molt influenciada pels valors dels centres més grans.

GRÀFIC 2. NOMBRE D'ALUMNES ALS CENTRES D'EDUCACIÓ D'ADULTS



Font: Elaboració pròpia.

Quant al desenvolupament temporal dels plans d'educació d'adults que realitzen, cal remarcar que en la immensa majoria dels centres el curs acadèmic es distribueix entre el període que va des del setembre/octubre fins al juny (concretament en 8 de cada 10 centres). En una minoria dels casos, aquest període varia (el 6,7% dels centres fan docència del gener al juny, i el 3,3%, durant tot l'any). Aquestes dades queden reflectides a la taula següent.

TAULA III. PERÍODE D'IMPARTICIÓ DE CURSOS D'EDUCACIÓ D'ADULTS

	Percentatge
Tot l'any (excepte l'agost)	3,30%
Del setembre/octubre al juny	83,30%
Del gener al juny	6,70%
Altres	3,30%
NS/NC	3,40%
<b>Total</b>	<b>100,00%</b>

Font: Elaboració pròpia.

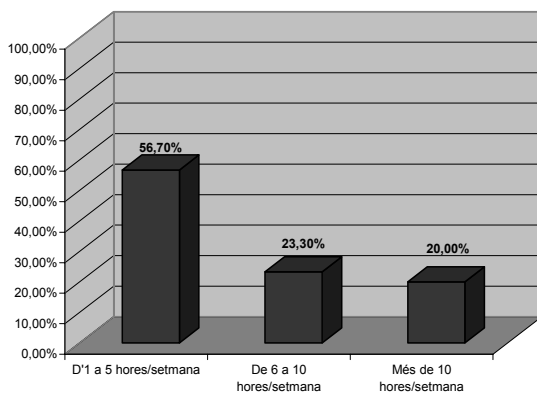
La distribució dels centres en funció del temps que dediquen a impartir els diferents programes (taula IV i gràfic 3) ens revela que la majoria dels centres (el 56,7%) hi destinen entre 1 i 5 hores setmanals; el 23,3%, de 6 a 10 hores, i el 20%, més de 10 hores. La mitjana d'hores setmanals és de 7,07 hores.

TAULA IV. NOMBRE D'HORES SETMANALS DEDICADES A L'EDUCACIÓ D'ADULTS

	Percentatge
D'1 a 5 hores/setmana	56,70%
De 6 a 10 hores/setmana	23,30%
Més de 10 hores/setmana	20,00%
Altres	0,00%
NS/NC	0,00%
<b>Total</b>	<b>100,00%</b>
<b>Mitjana: 7,07</b>	

Font: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 3. NOMBRE D'HORES SETMANALS DEDICADES A L'EDUCACIÓ D'ADULTS



Font: Elaboració pròpia.

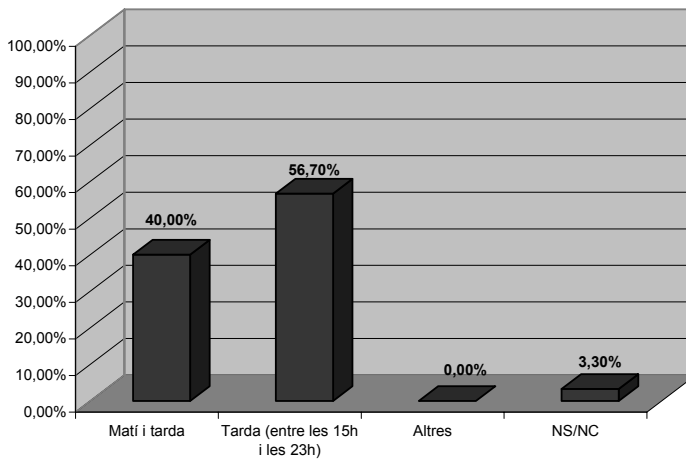
Per acabar amb aquesta introducció general, ens referirem als horaris en els quals s'imparteixen aquestes classes. La major part dels centres fan horari de tarda (el 56,7%), que no vol dir necessàriament que estiguin de les 15.00 a les 23.00 hores fent classes, sinó que les que fan són durant la tarda. De fet, són molt pocs els centres que ofereixen cursos durant tota la tarda. D'altra banda, el 40% fan horari de matí i tarda (el més comú és fer classe de 09.00 a 11.00 i després alguna altra hora cap al vespre). Aquests percentatges són el resultat de les dades que es poden observar a continuació (taula V i gràfic 4).

TAULA V. HORARI D'IMPARTICIÓ DELS CURSOS D'EDUCACIÓ D'ADULTS

	Percentatge
Matí i tarda	40,00%
Tarda (entre les 15.00 i les 23.00 h)	56,70%
Altres	0,00%
NS/NC	3,30%
<b>Total</b>	<b>100,00%</b>

Font: Elaboració pròpia.

GRÀFIC 4. HORARI D'IMPARTICIÓ DELS CURSOS D'EDUCACIÓ D'ADULTS



Font: Elaboració pròpia.

## 4.2. L'alumnat

Amb l'objectiu d'aprofundir en el perfil de l'alumnat que assisteix als diferents programes que es desenvolupen, presentarem els resultats obtinguts sobre la procedència de l'alumnat i les característiques sociodemogràfiques dels alumnes, aprofundint i analitzant altres aspectes en el cas dels d'origen immigrant.

### 4.2.1. Perfil de l'alumnat

A la taula VI presentem resultats a propòsit de la composició de l'alumnat segons el seu origen. Seguint aquest criteri, la majoria de les persones que assisteixen a programes de formació d'adults a les comarques de Lleida —tot i que aquesta majo-



ria són gairebé una paritat— han nascut a l'Estat espanyol (concretament el 52,3%, que arriben al 57,7% si hi sumem els d'ètnia gitana).

La resta, el 42,3%, han nascut fora de l'Estat. Dins d'aquest grup, el col·lectiu més nombrós és el d'origen magrebí (15,6%), seguit dels d'origen llatinoamericà (8,3%), dels d'origen subsaharià (7,3%), dels d'origen europeu no comunitari (6%), dels d'origen comunitari (3,9%) i dels d'origen asiàtic (1%).

TAULA VI. ALUMNAT DELS CENTRES SEGONS ORIGEN

	Percentatge
Nascuts a l'Estat espanyol	52,32%
Gitanos	5,45%
Magrebins	15,60%
Subsaharians	7,29%
Asiàtics	1,06%
Llatinoamericans	8,31%
No comunitaris	6,09%
Comunitaris	3,88%
Altres	0,00%
NS/NC	0,00%
<b>Total</b>	<b>100,00%</b>

Font: Elaboració pròpia.

Tenint en compte aquestes dades, podem establir una tipologia dels centres en funció del grau de presència d'alumnat d'origen immigrant, que ens permetrà, posteriorment, fer comparacions. Aquesta classificació la presentem a la taula VII.

El volum de centres que no tenen cap immigrant a les seves aules és del 6,7%. En el 23,3% dels casos, aquesta presència és minoritària; en el 16,7% és majoritària, i en el 53,3%, tots els alumnes són immigrants. Això significa que de cada 10 centres on s'imparteixen programes d'educació d'adults, en més de 9 hi ha presència d'immigrants (minoritària, majoritària o total) i en més de 5 de cada 10 tot l'alumnat és nouvingut.

TAULA VII. GRAU DE PRESENCIA D'IMMIGRANTS AL CENTRE D'EDUCACIÓ D'ADULTS

	Percentatge
Cap	6,70%
Minoritari (fins al 50% de l'alumnat)	23,30%
Majoritari (del 50,01% al 99%)	16,70%
Total	53,30%
NS/NC	0,00%
<b>Total</b>	<b>100,00%</b>

Font: Elaboració pròpia.

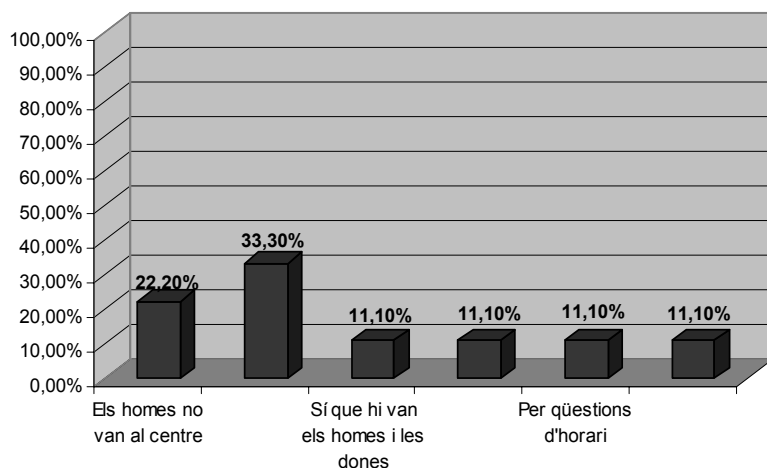
Aprofundint en els centres on hi ha presència d'immigrants, s'ha d'assenyalar que a la gran majoria (7 de cada 10) s'hi fan grups mixtos homes-dones i que tan sols en un 26,7% no n'hi ha. A més a més, bàsicament no intervenen factors culturals en les raons que justifiquen la no-existència d'aquest tipus d'aules; es deu, principalment, al fet que no hi ha homes o dones a la institució (en el 22,2% i el 33,3% dels centres, respectivament) o per qüestions d'horari (en l'11,1%). Darrere queden les situacions en què sí que es fan, en què les dones no assisteixen al centre (l'11,1%) o casos en els quals les dones —subsaharianes principalment— hi van amb el marit (l'11,1%). Les dades que acabem de comentar queden reflectides a continuació, a la taula VIII i el gràfic 5.

TAULA VIII. EXISTÈNCIA DE GRUPS MIXTOS (HOMES/DONES) ALS CENTRES

	Percentatge
Sí	70,00%
No	26,70%
NS/NC	3,30%
<b>Total</b>	<b>100,00%</b>

Font: Elaboració pròpia.

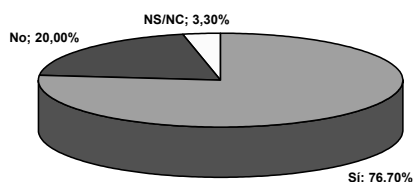
GRÀFIC 5. RAONS PER LES QUALS NO ES FAN GRUPS MIXTOS (HOMES/DONES) ALS CENTRES



Font: Elaboració pròpia.

Igualment, com es constata al gràfic 6, a la majoria dels centres hi ha grups mixtos segons els països de procedència (concretament, en el 76,7% dels casos).

GRÀFIC 6. EXISTÈNCIA DE GRUPS MIXTOS (PER PAÏSOS DE PROCEDÈNCIA) ALS CENTRES



Font: Elaboració pròpia.

#### 4.2.2. Perfil de l'alumnat autòcton

Ens aturarem ara, breument, en les principals característiques generals dels adults d'origen autòcton que assisteixen a cursos de formació d'adults a la província de Lleida. A la taula IX s'indica l'edat i l'assistència o no conjunta —no necessàriament en grups mixtes— d'homes i dones als centres on hi ha alumnat autòcton.

TAULA IX. ASSISTÈNCIA CONJUNTA D'HOMES I DONES AUTÒCTONS I L'EDAT

	Percentatge
Hi van tant homes com dones	92,90%
Només hi van dones	7,10%
NS/NC	0,00%
<b>Total</b>	<b>100,00%</b>
Menys de 25 anys	22,20%
26-35 anys	19,40%
36-45 anys	25,00%
46-55 anys	13,90%
Més de 55 anys	19,40%
NS/NC	0,00%
<b>Total</b>	<b>100,00%</b>

Font: Elaboració pròpia.

En primer lloc, hi podem observar que no hi ha cap grup d'edat que destaquï per la seva presència molt majoritària sobre la resta. Dit d'una altra manera, en el cas dels autòctons, hi assisteixen en un percentatge similar tant els més joves com els de més edat. Així, el 22,2% de l'alumnat autòcton té menys de 25 anys; el 19,4%, entre 26 i 35; el 25%, entre 36 i 45; el 13,9%, entre 46 i 55 anys, i el 19,4%, més de 55 anys.

D'altra banda, i referint-nos ara a l'assistència als centres on hi ha alumnat autòcton d'homes i dones, hem d'assenyalar que a la gran majoria d'associacions (el 92,9% o, el que és el mateix, en més de 9 de cada 10) hi assisteixen tant homes com dones, i només en el 7,1% dels casos únicament hi van dones. Hem de remarcar que no n'hi ha cap al qual només hi vagin homes.

#### 4.2.3. Perfil de l'alumnat d'origen immigrant

Per tal d'analitzar, comparar i aprofundir en la realitat de les persones que assisteixen a classes, ens centrarem ara en el cas de l'alumnat d'origen immigrant. En primer lloc, presentem una taula similar a l'anterior, referida a l'alumnat de procedència immigrant (taula X).

TAULA X. ASSISTÈNCIA CONJUNTA D'HOMES I DONES IMMIGRANTS I EDAT

	Percentatge
Hi van tant homes com dones	76,70%
Només hi van dones	6,70%
Només hi van homes	10,00%
NS/NC	6,70%
<b>Total</b>	<b>100,00%</b>
Menys de 25 anys	34,30%
26-35 anys	34,30%
36-45 anys	20,90%
46-55 anys	7,50%
Més de 55 anys	1,50%
NS/NC	1,50%
<b>Total</b>	<b>100,00%</b>

Font: Elaboració pròpia.

Amb referència a l'edat de l'alumnat d'origen immigrant, ressalta la significativa concentració entre els grups d'edat més joves. D'aquesta manera, als centres on hi ha immigrants, el 68,6% d'aquests tenen 35 anys o menys; el 20,9%, entre 36 i 45 anys; el 7,5%, entre 46 i 55 anys, i tant sols un 1,5% tenen més de 55.

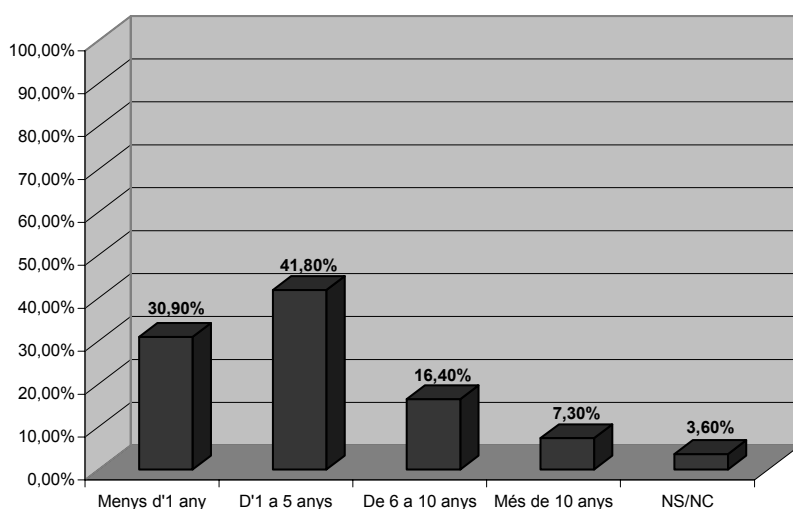
En comparació amb l'edat de l'alumnat autòcton, s'hi observa una clara diferència: els immigrants que assisteixen als programes són molt més joves que els autòctons. Així, en el cas dels primers, gairebé 7 de cada 10 tenen fins a 35 anys; 2 entre 36 i 45, i 1 més de 45 anys, mentre que en el cas dels segons, al voltant de 4 de cada 10 tenen fins a 35 anys; gairebé una mitjana de 2, entre 36 i 45, i uns 3, més de 45.

Passant ara a l'assistència als centres on hi ha alumnat d'origen immigrant mixt quant a gènere, hem d'assenyalar que, com succeeix als centres on hi ha alumnat d'origen autòcton, també a la major part hi acudeixen tant homes com dones (si bé el percentatge en aquest cas no és tan majoritari —el 76,7%, davant el 92,9%—). Una diferència significativa és que, si bé el percentatge de centres on van només dones és molt similar, hi ha un 10% dels casos en què solament hi acudeixen homes, cosa que no passava en el cas anterior (on no hi havia cap que presentés aquesta característica).

Amb l'objectiu d'aconseguir una visió més àmplia del perfil de l'alumnat d'origen immigrant que rep formació d'adults, a continuació presentarem resultats a propòsit dels anys d'estada a l'Estat espanyol, el nivell de formació d'aquests quan arriben a les aules i les principals demandes —formatives i no estrictament formatives— que realitzen.

La majoria dels immigrants que reben classes d'educació d'adults —com es pot comprovar al gràfic 7— és un alumnat que és a l'Estat espanyol des de fa poc temps. Concretament, més de 7 de cada 10 alumnes immigrants (el 72,7%) fa com a molt 5 anys que hi són.

**GRÀFIC 7. ANYS D'ESTADA A L'ESTAT ESPANYOL DE L'ALUMNAT IMMIGRANT**



Font: Elaboració pròpia.

Amb referència a les principals demandes formatives que demana l'alumnat immigrant —taula XI—, destaca l'aprenentatge de llengües (sobretot de llengua castellana, amb un 43,8% de les respostes). Molt per sota se situen la informàtica i l'anglès (6,3%), l'alfabetització en general i cursos de formació professional (4,2%). També hi apareix com la demanda de coneixement de la societat de destí i la categoria “cap en especial” se situa a la cua dels requeriments (amb un 2,1%).

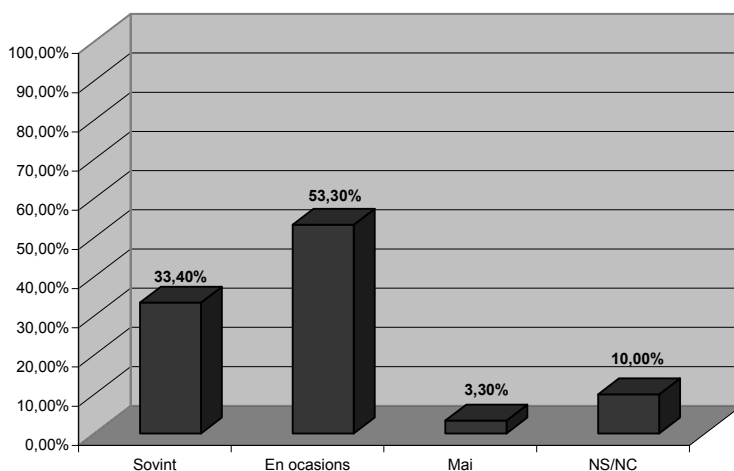
TAULA XI. DEMANDES FORMATIVES DE L'ALUMNAT IMMIGRANT

	Percentatge
Aprenentatge del castellà	43,80%
Aprenentatge del català	29,20%
Cursos de cuina	2,10%
Cursos de formació professional	4,20%
Coneixement de la societat de destí	2,10%
Alfabetització en general	4,20%
Informàtica/anglès	6,30%
Cap	2,10%
Altres	2,10%
NS/NC	3,90%
<b>Total</b>	<b>100,00%</b>

Font: Elaboració pròpia.

Aquestes dades concorden, fins a cert punt, amb les que s'obtenen a l'hora de considerar si els immigrants que van a cursos d'educació d'adults tenen o no formació prèvia (gràfic 8). D'aquesta manera, constatem que la majoria en tenen —concretament, al 33,3% dels centres declaren que sovint i el 53,3%, que en ocasions. Per tant, és fins a cert punt lògic que es demani una formació lingüística principalment, ja que molts d'ells arriben amb un nivell educatiu adquirit al seu país i el principal escull que es troben quan arriben aquí sembla que gira entorn de la competència lingüística.

GRÀFIC 8. GRAU DE FORMACIÓ DE L'ALUMNAT IMMIGRANT QUAN ARRIBA ALS CENTRES



Font: Elaboració pròpia.

Passant ara a les principals demandes no estrictament formatives —presentades a la taula XII—, destaquen la no-demanda, és a dir, la demanda de res en especial (amb un 45,7% de les respostes), seguida de l'assessorament legal per regularitzar la seva situació (amb un 14,3%), la petició de feina o ajuda per trobar-ne (14,3%) i la sol·licitud d'ajudes econòmiques (11,4%). Altres peticions menys nombroses són la formació per poder treure's el carnet de conduir, la traducció de documents o les peticions d'habitatge o ajuda per buscar-lo (totes amb un 2,9% de les respostes).

TAULA XII. DEMANDES NO FORMATIVES DE L'ALUMNAT IMMIGRANT

	Percentatge
Cap	45,70%
Assessorament legal per regularitzar la seva situació	14,30%
Petició d'ajuda econòmica	11,40%
Petició de feina o ajuda per trobar-ne	14,30%
Petició d'habitatge o ajuda per buscar-lo	2,90%
Traducció	2,90%
Carnet de conduir	2,90%
NS/NC	5,60%
<b>Total</b>	<b>100,00%</b>

Font: Elaboració pròpia.

Així, sobre el perfil de l'alumnat immigrant, podem concloure que la seva presència a les aules d'educació d'adults de la província de Lleida —si bé no és majoritària en termes absoluts— és molt significativa, ja que hi són presents en 9 de cada 10 centres i en 5 de cada 10 la totalitat de l'alumnat és d'origen immigrant. D'altra banda, és un alumnat més jove que l'alumnat autòcton i acostuma a tenir una formació prèvia. Finalment, cal assenyalar que les principals demandes educatives són lingüístiques i que no solen demanar altres qüestions no estrictament educatius —si bé quan ho fan estan relacionades majoritàriament amb la regularització de la seva situació i amb qüestions laborals.

#### 4.3. L'educació d'adults a les comarques de Lleida: la visió dels docents

En aquesta part del capítol ens centrarem, com hem assenyalat a la introducció, en la situació dels docents, el desenvolupament de la seva tasca, la percepció sobre l'alumnat, la coordinació dels programes i centres, i les carències, problemes i satisfaccions en les quals es troben les persones que imparteixen cursos d'educació d'adults.



Per tal d'aconseguir-ho, ens fixarem en diferents qüestions. En primer lloc, en el seu perfil sociodemogràfic i laboral, i, en segon lloc, en el desenvolupament de la seva tasca docent. Posteriorment, analitzarem els recursos humans i pedagògics, la percepció sobre l'alumnat que rep aquestes classes —prestant especial atenció al d'origen immigrant—, el grau de coordinació existent tant entre els propis docents del centre com amb altres centres i/o institucions i, finalment, en el grau de satisfacció que els aporta el desenvolupament de la seva feina, així com les perspectives de millora respecte a aquest lloc de treball.

Amb l'objectiu d'aprofundir en la seva situació real i comprovar-ne el nivell de planificació, coordinació i organització integrals, analitzarem la influència de la dependència o no del centre de l'Administració, el grau de presència d'immigrants a les aules i la natura del desenvolupament de la tasca professional (remunerada o voluntària), acarant les dades presentades amb tres variables: el grau de presència d'immigrants al centre, la dependència del centre on el docent fa la seva activitat i el tipus de vinculació amb l'entitat<sup>25</sup>.

#### **4.3.1. Perfil sociodemogràfic i laboral dels docents**

##### **a) Perfil sociodemogràfic**

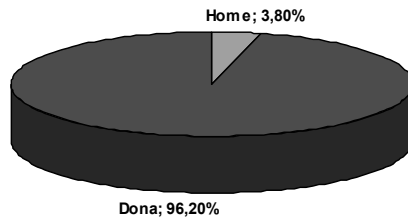
Com podem veure al gràfic 9, la immensa majoria de persones que imparteixen classes a adults són dones. Concretament, el 96,2% (percentatge que suposa que més de 9 de cada 10 docents ho són).

La mitjana d'edat dels ensenyants és de 41,5 anys. En el gràfic 10, constatem que la major partia tenen entre 26 i 45 anys (el 48,1%); el 30,8%, entre 46 i 65; el 17,3%, entre 16 i 25, i només el 3,8%, més de 65.

---

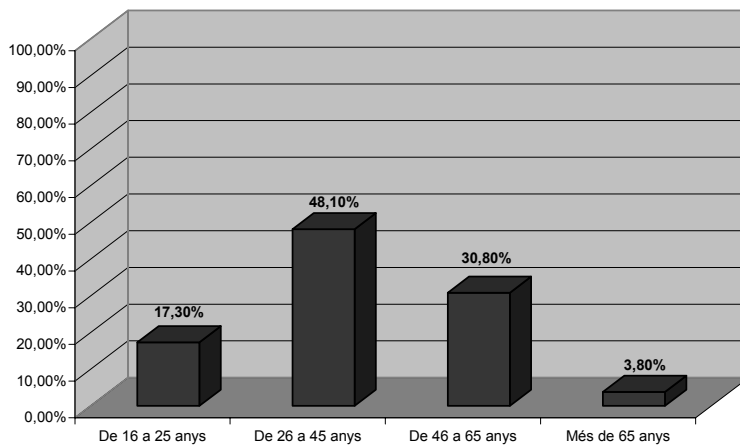
<sup>25</sup> Aquestes variables les presentarem a continuació. Hem d'assenyalar que no s'ha de confondre la variable "dependència del centre", presentada a la taula I, i la variable "dependència del centre on el docent fa la seva activitat". La diferència rau en el fet que en el primer cas ens referim a centres, mentre que en el segon ens referim a docents. Durant el desenvolupament del treball de camp, ens vam trobar que no va ser possible fer el mateix nombre d'entrevistes a tots els centres i, per tant, no hi ha una correspondència perfecta, per exemple, entre els centres que depenen de la Departament de Benestar Social i els docents que treballen en centres dependents del Departament de Benestar Social. Passa el mateix amb la variable "grau de presència d'immigrants al centre on el docent fa la seva activitat" i la variable "grau de presència d'immigrant al centre" (taula VII).

**GRÀFIC 9. SEXE DELS DOCENTS QUE IMPARTEIXEN CLASSES A ADULTS**



Font: Elaboració pròpia.

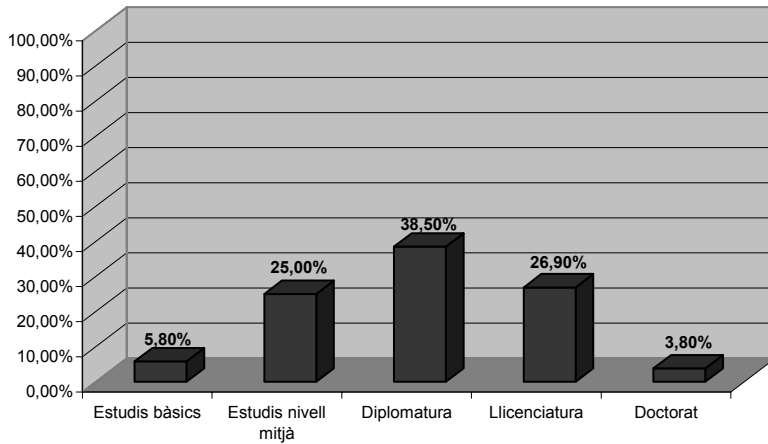
**GRÀFIC 10. EDAT DELS DOCENTS QUE IMPARTEIXEN CLASSES A ADULTS**



Font: Elaboració pròpia.

Pel que fa al nivell educatiu, pràcticament 7 de cada 10 tenen estudis universitaris (concretament el 69,2%, als quals s'han de sumar els diplomats, llicenciats i doctors); 1 de cada 4, estudis de nivell mitjà, i tant sols un 3,8%, estudis bàsics.

GRÀFIC 11. NIVELL EDUCATIU DELS DOCENTS



Font: Elaboració pròpia.

A continuació es pot veure que, dins dels titulats universitaris, destaquen els que han cursat estudis de magisteri (el 44,7%) i els que han estudiat filologia catalana (el 13,2%) o hispànica (el 7,9%).

TAULA XIII. TITULACIONS UNIVERSITÀRIES DELS DOCENTS

	Percentatge
Magisteri	44,70%
Educació social	5,30%
Treball social	2,60%
Filologia catalana	13,20%
Filologia hispànica	7,90%
Pedagogia/psicopedagogia	5,30%
Història	5,30%
Altres	15,70%
<b>Total</b>	<b>100,00%</b>

Font: Elaboració pròpia.

## b) Perfil laboral

En aquesta primera taula (taula XIV) s'observa que la major part dels docents mestres ja han dedicat a l'educació d'adults d'1 a 5 anys (el 42,3%). Destaquen igualment els que fa menys d'1 any o més de 10 que s'hi dediquen (el 23,1% i el 25%, respectivament). La mitjana d'anys dedicats a aquesta feina se situa en 6,1 anys.

TAULA XIV. TEMPS DEDICAT A FER CLASSES A ADULTS

	Percentatge
Menys d'1 any	23,10%
D'1 a 5 anys	42,30%
De 6 a 10 anys	9,60%
Més de 10 anys	25,00%
NS/NC	0,00%
<b>Total</b>	<b>100,00%</b>
<b>Mitjana: 6,135</b>	

Font: Elaboració pròpia.

Amb referència al temps que fa que els docents són al seu centre actual, hem d'assenyalar que novament el 23,1% fa menys d'1 any; el 51,9%, d'1 a 5; el 15,4%, de 6 a 10, i el 9,6%, més de 10. La mitjana se situa, en aquest cas, en 3,8 anys, com indica la següent taula:

TAULA XV. TEMPS QUE ELS DOCENTS PORTEN EN EL CENTRE ACTUAL

	Percentatge
Menys d'1 any	23,10%
D'1 a 5 anys	51,90%
De 6 a 10 anys	15,40%
Més de 10 anys	9,60%
NS/NC	0,00%
<b>Total</b>	<b>100,00%</b>
<b>Mitjana: 3,827</b>	

Font: Elaboració pròpia.

Si ho comparem, observem que sembla que hi ha una certa mobilitat laboral entre els professionals que desenvolupen aquesta feina, ja que el percentatge de

persones amb més anys fent aquesta feina no es correspon amb el que representen els que fa més anys que són al mateix centre, fet que indica que hi ha hagut en algun moment canvis de lloc de treball.

Quant a les perspectives de continuïtat en el desenvolupament d'aquesta tasca, destaquen dos pols ben definits. D'una banda, gairebé 3 de cada 10 docents (el 28,8%) declaren que volen fer sempre aquesta feina. De l'altra, el 25% diuen que la volen fer fins que puguin ("per horaris/altres obligacions"). En el cas dels segons, és molt lògic que parlem d'individus que fan docència d'una manera voluntària. Són pocs els que tenen previst un temps determinat de dedicació a aquesta feina (l'1,9% diuen que faran educació d'adults d'1 a 3 anys i el 3,8%, més de 5). La resta sembla que s'hi dediquen per qüestions més o menys conjunturals i argumenten que ho faran fins que trobin una altra feina (el 5,8%), mentre els contractin (el 9,6%) o mentre hi hagi demanda (el 7,7%) (vegeu la taula XVI).

TAULA XVI. TEMPS QUE ELS DOCENTS VOLEN CONTINUAR FENT CLASSES A ADULTS

	Percentatge
Sempre	28,80%
D'1 a 3 anys	1,90%
Més de 5 anys	3,80%
Fins que trobin una feina	5,80%
Mentre els contractin	9,60%
Mentre hi hagi demanda	7,70%
Fins que puguin	25,00%
Altres	1,90%
NS/NC	15,40%
<b>Total</b>	<b>100,00%</b>

Font: Elaboració pròpia.

Per acabar amb el perfil laboral dels docents d'adults a la província de Lleida, ens centrarem en la dependència del centre on el docent està vinculat i la natura d'aquesta vinculació (contractual o voluntària). Aquestes dues variables —juntament amb el grau de presència als centres d'alumnat immigrant— ens permetran aprofundir en l'anàlisi de la situació real a diversos nivells, així com comparar resultats en funció d'aquests trets.

La majoria dels docents enquestats treballen en associacions no dependents directament de l'Administració pública catalana —principalment Càritas i Creu Roja— (concretament el 44,2%). Encara així, el sumatori dels docents que depenen de l'Administració —autonòmica, comarcal o local— representen el 51,9% (el 25%, de Benestar Social; el 17,3%, d'altres organismes de la Generalitat com Ensenyament

o Política Lingüística, i el 9,6%, de consells comarcals o ajuntaments). Aquestes dades les presentem en la següent taula.

TAULA XVII. DEPENDÈNCIA DEL CENTRE ON TREBALLEN ELS DOCENTS

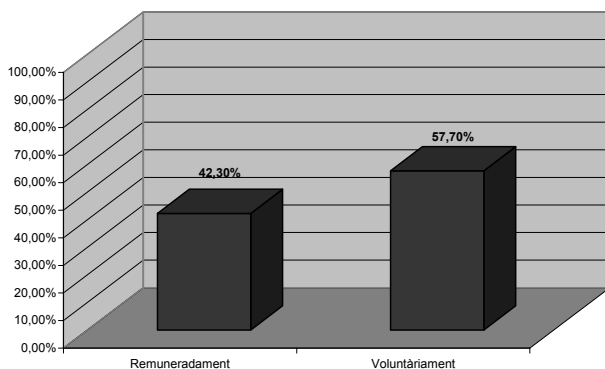
	Percentatge
Del Departament de Benestar Social i Família	25,10%
D'altres organismes de la Generalitat	17,30%
D'entitats locals i/o comarcals	9,60%
D'altres associacions (Creu Roja, Càritas)	44,20%
Cap vinculació	3,80%
NS/NC	0,00%
<b>Total</b>	<b>100,00%</b>

Font: Elaboració pròpia.

La justificació de diferenciar entre els nivells de l'Administració pública rau en el fet de comprovar tant si existeixen variacions en funció de la dependència i el grau de coordinació entre elles com amb altres centres no directament vinculats a l'Administració.

Al gràfic 12, es presenten resultats sobre la naturalesa —voluntària o remunerada— de la feina dels docents. Hem de dir que la major part del professorat realitza la seva tasca d'una manera voluntària, gairebé 6 de cada 10 (el 57,7%), mentre que un 42,3% ho fan de forma remunerada.

GRÀFIC 12. RELACIÓ CONTRACTUAL (REMUNERADA O VOLUNTÀRIA)  
DEL DOCENTS D'EDUCACIÓ D'ADULTS



Font: Elaboració pròpia.

Vist l'important pes del voluntariat en aquesta feina, aprofundirem en el perquè aquests docents ho fan d'una manera no lucrativa (taula XVIII). La principal argumentació que es fa remet a qüestions d'interès per ajudar aquestes persones (el 41,3% de les respostes). Tot i que també són importants les raons més personals, com ara arribar a un cert grau de satisfacció personal (el 26,1%) o l'interès per l'ensenyament (el 17,4%). Darrere se situen les respostes més directament relacionades —encara que indirectament ho poden ser totes— amb la immigració. Així, el 6,5% de les respostes assenyalen que la raó per la qual fan aquesta feina voluntàriament és per facilitar la integració dels immigrants i un 2,2%, per conèixer altres cultures.

TAULA XVIII. RAONS PER LES QUALS ELS VOLUNTARIS HO FAN VOLUNTÀRIAMENT

	Percentatge
Per satisfacció personal	26,10%
Interès per ajudar aquestes persones	41,30%
Li agrada l'ensenyament	17,40%
Perquè els immigrants s'integrin	6,50%
Per conèixer altres cultures	2,20%
Altres (fe, etc.)	6,50%
NS/NC	0,00%
<b>Total</b>	<b>100,00%</b>

Font: Elaboració pròpia.

Finalment, repassarem el grau de presència d'immigrants als centres on treballen els docents enquestats. Aquesta variable ens donarà dades sobre la mesura del contacte dels professionals amb el col·lectiu immigrant que rep les classes. Com veiem a la taula XIX, pràcticament 6 de cada 10 docents (el 59,6%) treballen en un centre en què l'alumnat és tot immigrant, fet que suposa que a la seva aula només hi ha immigrants. El 15,4% són a centres on la presència d'immigrants és majoritària; el 21,2%, on és minoritària, i el 3,8%, on és nul·la, és a dir, a les seves aules no hi ha cap alumne d'origen immigrant.

TAULA XIX. GRAU DE PRESENCIA D'IMMIGRANTS AL CENTRE ON TREBALLEN ELS DOCENTS

	Percentatge
Cap	3,80%
Minoritària	21,20%
Majoritària	15,40%
Total	59,60%
NS/NC	0,00%
<b>Total</b>	<b>100,00%</b>

Font: Elaboració pròpia.

Tenint en compte aquestes dades, creiem interessant fer-ne algunes anàlisis específiques per definir en quins centres —en funció de la seva dependència— hi ha un grau més elevat d'immigrants i com es distribueix el professorat voluntari i remunerat.

Com es pot observar a la taula XX, els docents que treballen en centres en els quals la presència d'immigrants és minoritària depenen principalment del Departament de Benestar Social o d'altres organismes de la Generalitat de Catalunya (el 72,7% i el 27,3%). Igualment passa on el grau de presència és majoritari, però la importància del paper d'institucions dependents d'ens locals i/o comarcals i d'altres com Creu Roja i/o Càritas comença a ser significatiu —gairebé 4 de cada 10 (el 37,5%). Aquesta tendència es confirma si comprovem la dependència dels centres on tot l'alumnat és immigrant. En aquest cas —i és el més nombrós en termes de casos—, gairebé 9 de cada 10 docents treballen a institucions no directament relacionades amb el Departament de Benestar Social —el 71% ho fan a associacions sense afany de lucre; el 9,7%, a institucions locals o comarcals; el 6,5%, a centres que no tenen cap vinculació en cap institució; el 12,9%, a entitats autonòmiques diferents del Departament de Benestar Social. A més a més, la relació entre ambdues variables és significativa ( $\chi^2 = 50,193$ ;  $p \leq 0,000$ ).



TAULA XX. GRAU DE PRESENCIA D'IMMIGRANTS EN FUNCIÓ  
DE LA DEPENDÈNCIA DEL CENTRE ON TREBALLA EL DOCENT

		Grau de presència d'immigrants*			
		Cap	Minoritari	Majoritari	Total
<b>Dependència del centre on treballa</b>	Del Departament de Benestar Social	0%	72,7%	62,5%	0%
	D'altres organismes de la Generalitat	100%	27,3%	0%	12,9%
	D'entitats locals i/o comarcals	0%	0%	25%	9,7%
	D'altres associacions (Creu Roja, Càritas)	0%	0%	12,5%	71,%
	Cap vinculació	0%	0%	0%	6,4%
	<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Font: Elaboració pròpia.

Finalment, constatem —a la taula XXI— una clara tendència entre els docents que desenvolupen la seva feina de manera remunerada cap a una concentració als centres dependents de la Generalitat de Catalunya (el 81,8%, resultant del sumatori dels docents que treballen cobrant a centres vinculats al Departament de Benestar Social o bé en altres organismes de l'Administració autonòmica). I a la inrevés, entre les persones que fan aquesta feina voluntàriament, la proporció més important estan vinculats a institucions sense afany de lucre (el 73,3%). També en aquest cas la relació entre totes dues variables és significativa estadísticament ( $\chi^2 = 34,060$ ;  $p \leq 0,000$ ).

TAULA XXI. RELACIÓ CONTRACTUAL DELS DOCENTS EN FUNCIÓ  
DE LA VINCULACIÓ DEL CENTRE ON TREBALLA

		Relació contractual*	
		Remuneradament	Voluntàriament
<b>Dependència del centre on treballa</b>	Del Departament de Benestar Social	59,2%	0%
	D'altres organismes de la Generalitat	22,7%	13,3%
	D'entitats locals i/o comarcals	13,6%	6,7%
	D'altres associacions (Creu Roja, Càritas)	4,5%	73,3%
	Cap vinculació	0%	6,7%
	<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Font: Elaboració pròpia.

Per tant, davant d'aquestes dades, podem concloure que l'educació d'adults a la província de Lleida es troba en una situació en què els docents que tenen un contacte més alt amb alumnat immigrant es troben a centres que depenen principalment d'institucions no vinculades a l'Administració pública catalana i, a més a més, la major part dels docents que fan la seva feina voluntàriament es concentren en aquest tipus d'associacions.

#### **4.3.2. Aspectes pedagògics i didàctics en l'educació d'adults**

Entrarem ara en l'anàlisi més pedagògica i didàctica, és a dir, en com es fan les classes, les hores setmanals que s'hi dediquen, el nombre d'alumnes per aula, les activitats que es realitzen a l'aula i com s'avaluen.

##### **a) Nombre d'hores de docència i nombre d'alumnes a l'aula**

Iniciarem l'exposició d'aquests resultats pel temps que els docents dediquen a fer les classes i el nombre d'alumnes que tenen a l'aula. La mitjana d'hores setmanals que dediquen a la docència aquests ensenyants és de 8,1 hores. La gran majoria fan fins a deu hores a la setmana —3 de cada 4—, i queden molt per sota els que hi dediquen d'11 a 20 hores setmanals (un 9,6%) i els que hi treballen de 21 a 35 hores setmanals (el 15,4%). Les dades indiquen el caràcter no exclusiu d'aquesta feina; és, fonamentalment, una activitat que complementa la principal de les persones que s'hi dediquen. Aquesta idea ja es pot deduir de la important proporció de persones que ho fan voluntàriament, que en més de 9 de cada 10 casos (el 96,7%) ho fan fins a 10 hores a la setmana, però també —com es comprova a la taula XXII— de l'important nombre de persones que ho fan de forma remunerada, però igualment tant sols unes hores setmanals (el 45,5%). A més a més, aquesta relació és significativa estadísticament (ja que  $\chi^2=18,258$ ;  $p\leq 0,000$ ).

La dedicació majoritàriament no exclusiva a aquesta feina presenta alguna petita variació si la relacionem amb la vinculació del centre on treballa el docent i el grau de presència d'immigrants. Així, es comprova que als centres dependents del Departament de Benestar Social hi ha una proporció molt més important de professionals que treballen de 21 a 35 hores setmanals (el 61,5%) que als centres vinculats a altres institucions o a cap (on no hi ha docents que s'hi dediquin a jornada completa). Solament als centres vinculats a d'altres organismes de la Generalitat (com ara Ensenyament o Política Lingüística) o a altres institucions sense afany de lucre (Càritas, Creu Roja) hi ha una petita proporció d'ensenyants que hi treballen d'11 a 20 hores setmanals (l'11,1% i el 4,3%, respectivament). Tanmateix, la relació és significativa ( $\chi^2=36,091$ ;  $p\leq 0,000$ ).

Aquest caràcter temporalment precari dedicat a l'educació d'adults no canvia als centres on hi ha més immigració i que, *a priori*, podria ser on es requereix una més gran atenció. És més, ans al contrari.

Concretant més, en els casos on tot l'alumnat és immigrant, la totalitat del cos de professorat hi té una dedicació de 10 o menys hores setmanals. En canvi, on aquesta presència és majoritària, s'equilibra el percentatge de docents que hi dediquen fins a 10 hores i els que hi destinen de 21 a 35 hores (en tots dos casos el 37,5% dels docents que treballen en centres amb aquesta característica), i, finalment, on el grau d'immigració és minoritari, la major part del ensenyants (el 45,5%) s'hi dediquen entre 21 i 35 hores setmanals i es redueix la proporció dels que hi treballen fins a 10 hores (el 27,3%). En el cas del docents que treballen en centres on no hi ha immigrants, la totalitat hi dediquen fins a 10 hores setmanals.

Aquesta tendència queda demostrada també pel valor que adquireix el coeficient R de Pearson ( $r=-0,529$ ), que, a banda de ser significatiu ( $p\leq 0,000$ ), ens indica que la relació entre les variables és relativament forta i inversa, és a dir, com més alta és la presència d'immigrants als centres, més baix és el nombre d'hores dedicades a la docència.

TAULA XXII. NOMBRE D'HORES SETMANALS DEDICADES A L'ALFABETITZACIÓ D'ADULTS.  
DISTRIBUCIÓ GENERAL I EN FUNCIÓ DE LA DEPENDÈNCIA DEL CENTRE ON TREBALLA EL DOCENT

	Dependència del centre on treballa el docent <sup>*26</sup>					
	Total	Benestar Social	Altres organismes de la Generalitat	Entitats locals i/o comarcals	Altres associacions (Creu Roja/ Càritas)	Cap vinculació
<b>Fins a 10 hores</b>	75%	15,4%	88,9%	100%	95,7%	100%
<b>D'11 a 20 hores</b>	9,6%	23,1%	11,1%	0%	4,3%	0%
<b>De 21 a 35 hores</b>	15,4%	61,5%	0%	0%	0%	0%
<b>NS/NC</b>	0%	0%	0%	0%	0%	0%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
<b>Mitjana: 8,10</b>						

Font: Elaboració pròpia.

Així doncs, es demostra que l'educació d'adults és, ara per ara, una feina en la qual no domina la dedicació a temps complet; és molt més important —no per manca d'interès o voluntat dels docents, tot al contrari, pot ser per falta de planificació i l'existència limitada de recursos humans i econòmics centrats en el desenvolupament d'aquests programes (com comprovarem més endavant)— la dedicació a temps parcial.

<sup>26</sup> En el cas que la relació entre les variables sigui significativa, ho marcarem amb un asterisc (\*). En el nostre estudi igualment analitzarem variables de resposta múltiple. En aquest cas, però, no és possible aplicar cap prova d'associació.

D'altra banda, la mitjana d'alumnes presents a les aules de les comarques de Lleida és de 10,77. El 59,6% dels docents tenen fins a 10 alumnes; el 28,8%, d'11 a 20 alumnes, i tan sols l'11,5%, més d'aquesta quantitat. Aquest patró es manté en funció de la vinculació del centre on treballa el docent, a excepció del dependents del Departament de Benestar Social —on la major part tenen d'11 a 20 alumnes per aula (el 61,5%). No obstant això, és remarcable el fet que, comparativament, hi ha una proporció molt més gran de docents que tenen fins a 10 alumnes a centres d'ensenyament depenent d'associacions com Càritas o Creu Roja (on arriben al 87%, mentre que a la resta no passen del 50%).

Aquestes dades són coherents amb les que s'obtenen amb referència a la naturalesa —voluntària o contractual— de la relació dels professionals amb els centres. Així, el 86,7% dels docents que hi treballen de manera voluntària tenen fins a 10 alumnes, mentre que la major part dels que hi treballen de forma remunerada (el 54,5%) tenen d'11 a 20 alumnes. La coherència amb les dades anteriors la introdueix el fet de tenir en compte que, majoritàriament, els treballadors voluntaris es concentren en associacions no dependents directament de l'Administració, mentre que els que ho fan de manera retribuïda estan vinculats en major grau a la Generalitat de Catalunya. Tant en aquest cas com en l'anterior, la relació existent entre les variables és significativa estadísticament ( $\chi^2=23,057$ ;  $p\leq 0,003$ / $\chi^2=21,572$ ;  $p\leq 0,000$ ).

Amb referència al nombre d'alumnes a l'aula en funció del grau de presència d'immigrants al centre, cal indicar que s'observa una tendència clara: a mesura que augmenta el grau d'assistència d'aquest alumnat, es redueix la ràtio d'alumnes per aula.

TAULA XXIII. NOMBRE D'ALUMNES A L'AULA. DISTRIBUCIÓ GENERAL  
I EN FUNCIÓ DE LA DEPENDÈNCIA DEL CENTRE ON TREBALLA EL DOCENT

	Dependència del centre on treballa el docent*					
	Total	Benestar Social	Altres organismes de la Generalitat	Entitats locals i/o comarcals	Altres associacions (Creu Roja/ Càritas)	Cap vinculació
Fins a 10 alumnes	59,6%	30,8%	44,4%	40%	87%	59,6%
D'11 a 20 alumnes	28,8%	61,5%	22,2%	20%	13%	28,8%
Més de 20 alumnes	11,5%	7,7%	33,4%	40%	0%	11,5%
NS/NC	0%	0%	0%	0%	0%	0%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
<b>Mitjana: 10,77</b>						

Font: Elaboració pròpia.

## b) Activitats desenvolupades a les aules d'alfabetització d'adults

A continuació ens centrarem en l'anàlisi de les activitats que es realitzen a les aules d'educació d'adults de les comarques de Lleida. Concretament, en el temps que dediquen a diferents activitats didàctiques, com ara la correcció de deures, l'explicació docent, la realització i correcció d'exercicis, l'expressió oral i activitats de caràcter més lúdic. L'objectiu és detectar l'enfocament pedagògic que es dona a l'educació d'adults. A la taula XXIV es presenten aquestes dades.

La perspectiva pedagògica més freqüent és la que combina l'explicació teòrica amb la realització d'exercicis escrits i, en menor mesura, orals. Observant les dades més acuradament, ens adonem que la major part del docents (el 84,4%) no dediquen temps a la correcció de deures —bé perquè no en manen o bé perquè els alumnes no els fan—, ni a la correcció d'exercicis (el 64,4%) o a la realització d'activitats més lúdiques, com ara el visionat de vídeos, activitats dinàmiques, jocs, etcètera (el 86,7%). El més habitual és que les sessions incloguin l'explicació del docent i la realització d'exercicis escrits —pràctiques que ocupen entre el 25 i el 50% del temps en el 53,3% dels casos.

Menció apart requereix el percentatge de temps de classe que es dedica a la realització d'exercicis orals. En aquest cas, hi ha dos perfils de docents força diferenciats. D'una banda, els que no en fan (un 37,8%) i, de l'altra, els que hi dediquen fins al 25% del temps de les sessions (un 24,4%), i els que hi destinen entre el 25 i el 50%, (un 35,6%).

**TAULA XXIV. PERCENTATGES DEL TEMPS DE CLASSE DEDICAT A LA CORRECCIÓ DE DEURES, EXPLICACIÓ DOCENT, REALITZACIÓ D'EXERCICIS ESCRITS, CORRECCIÓ D'EXERCICIS, REALITZACIÓ D'EXERCICIS D'EXPRESSIÓ ORAL I ACTIVITATS LÚDIQUES**

	<b>Correcció de deures</b>	<b>Explicació docent</b>	<b>Realització d'exercicis</b>	<b>Correcció d'exercicis</b>	<b>Realització d'exercicis/activitats d'expressió oral</b>	<b>Activitats lúdiques</b>
No en fan	84,4%	17,8%	6,7%	64,4%	37,8%	86,7%
Fins al 25% del temps de classe	15,6%	26,7%	24,4%	13,3%	24,4%	11,1%
Entre el 26% i el 50% del temps de classe	0%	53,3%	53,3%	22,2%	35,6%	2,2%
Entre el 51% i el 75% del temps de classe	0%	2,2%	13,3%	0%	2,2%	0%
Més del 75% del temps de classe	0%	0%	2,2%	0%	0%	0%
NS/NC	0%	0%	0%	0%	0%	0%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Font: Elaboració pròpia.

Podem concloure, doncs, que l'alfabetització d'adults se centra, principalment, en l'explicació docent i la realització d'exercicis escrits i, en una mesura inferior, orals, i es deixa de banda el que seria la correcció de deures i exercicis que es fan a l'aula i la utilització de mètodes d'ensenyament que potencien l'aprenentatge des d'una perspectiva més lúdica.

Aquesta idea queda refermada si s'observen els materials que s'utilitzen dins l'aula per al desenvolupament de les classes. Així, i com queda reflectit a la taula XXV, principalment s'hi usen —no exclusivament— la pissarra (el 26,8% dels docents afirmen que la fan servir habitualment), les fotocòpies (el 29,3%), els llibres (el 17,1%) i les fitxes (el 12,8%).

Tot plegat pot ser un indicador de dues qüestions: el pes concedit a l'explicació docent i a la realització d'exercicis escrits principalment —i, per això, aquests suports són els més utilitzats— i, com analitzarem una mica més endavant, també pot respondre a la necessitat en què es troben els ensenyants respecte a materials diversos, ja que pot haver-hi manca de temari i materials coordinats i més o menys unificats.

TAULA XXV. MATERIALS UTILITZATS A L'AULA PELS DOCENTS

	Percentatge
Llibres	17,1%
Fotocòpies	29,3%
Pissarra	26,8%
Projector de transparències	4,9%
Fitxes	12,8%
Llibretes	3%
Material audiovisual (vídeos, cassetes...)	2,4%
Dossiers (dibuixos, retalls de revistes...)	3%
Altres	0%
NS/NC	0,7%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

Font: Elaboració pròpia.

### c) El procés d'avaluació

Per acabar aquest apartat, ens centrarem en com avaluen els docents els alumnes a partir de tres períodes graduals: l'avaluació inicial, la processual i la final.

La major part dels ensenyants realitzen una primera avaluació parlant amb l'alumne i deixant que els expliqui la seva situació (el 42,4%). El 16,9% passen unes

proves estandarditzades per comprovar el seu nivell i el 10,2% passen unes proves no estandarditzades. Per contra, el 27,1% no en fa cap, tal i com queda reflectit a la taula XXVI. Aquesta tendència es manté, amb petites oscil·lacions, si relacionem aquesta variable amb la dependència del centre on treballa el docent, la seva modalitat contractual o el grau de presència d'immigrants al centre on treballa. D'aquesta manera, no trobem diferències significatives entre els centres dependents del Departament de Benestar Social i la resta —a excepció dels que depenen d'altres organismes de la Generalitat, on la major part passa una prova estandarditzada (el 55,6%)—, en el sentit que la pràctica més habitual per detectar el nivell dels alumnes quan hi arriben és mitjançant una conversa amb ells —comparativament, és precisament entre els docents de centres vinculats al departament on aquesta pràctica és més habitual (el 62,5% declaren que ho fan així). Entre els ensenyants de centres no vinculats a l'Administració, també és relativament habitual no fer cap prova (al voltant de 3 de cada 10 professors), mentre que als centres vinculats al Departament de Benestar Social els que no en fan són una minoria (el 6,3%), però és més freqüent fer una prova (estandarditzada —en el 12,5% del casos— o no —igualment el 12,5%—).

Aquestes variacions també es reflecteixen entre els que treballen de manera remunerada i els que ho fan de manera voluntària. Per comprendre aquestes dades, és important recordar que, com hem vist abans, la major part del professorat que treballa en aules vinculades a la Generalitat de Catalunya ho fa cobrant uns diners. D'aquesta manera, la majoria del professorat utilitza la conversa inicial amb l'alumne com a eina per detectar el seu nivell d'instrucció —és més freqüent comparativament entre els que tenen un contracte remunerat (el 46,2%) que entre els que ho fan de manera voluntària (el 39,4%). Entre aquests segons és igualment recurrent no fer cap tipus de prova (de nou un 39,4% dels docents afirmen que no se'n fa). Aquesta característica no es dona entre els que treballen cobrant, ja que es comprova que és més freqüent la realització d'una prova —estandarditzada (en el 26,9% dels casos) o no estandarditzada (l'11,5%).

Aquesta situació sembla que canvia en funció del grau de presència d'immigrants al centre, però una mirada acurada a les dades ens demostra que són totalment coherents amb el que venim comentant. En primer lloc, la pràctica més habitual per fer l'avaluació inicial dels alumnes és l'entrevista o conversa personal, per sobre del grau de presència d'immigrants (entre el 40 i el 50% del docents afirmen que aquesta és la seva manera d'avaluar en un primer moment, per sobre del nivell d'immigració present al centre). Seguidament, el que és sol fer amb més freqüència allà on la presència d'aquest alumnat és minoritària o majoritària, és la realització d'unes proves estàndard (amb un percentatge del 30,8% i el 20%). D'altra banda, docents que treballen igualment en institucions on l'alumnat està compost majoritàriament per persones d'origen immigrant, en un 20% dels casos no en fan cap. I encara més, aquesta pràctica és més comuna als centres on la totalitat de l'alumnat és d'origen immigrant (el 38,2% dels professors afirmen que no en fan cap en aquest moment).

TAULA XXVI. MÈTODES D'AVALUACIÓ INICIAL DE L'ALUMNAT. DISTRIBUCIÓ GENERAL  
I EN FUNCIÓ DE LA DEPENDÈNCIA DEL CENTRE ON TREBALLA EL DOCENT

	Dependència del centre on treballa el docent					
	Total	Benestar Social	Altres organismes de la Generalitat	Entitats locals i/o comarcals	Altres associacions (Creu Roja/ Càritas)	Cap vinculació
Es passen unes proves estàndard	16,9%	12,5%	55,6%	16,7%	7,7%	0%
Es passen unes proves no estandarditzades	10,2%	12,5%	0%	16,7%	11,5%	0%
Parlem amb ell i ho explica	42,4%	62,5%	0%	33,3%	50%	0%
No se'n fan	27,1%	6,3%	33,3%	33,3%	30,8%	100%
Altres	1,7%	6,3%	0%	0%	0%	0%
NS/NC	1,7%	0%	11,1%	0%	0%	0%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Font: Elaboració pròpia.

Per comprendre aquestes dades, en conjunt hem d'acudir de nou a les característiques que presenten els centres on treballen els docents enquestats i recordar que precisament on la presència d'immigrants és minoritària és més freqüent en centres vinculats al Departament de Benestar Social, i és en aquests centres on hi ha més professorat que treballa de manera remunerada.

Per tant, podem concloure que la pràctica més habitual és tenir una conversa amb el nou alumne per detectar el seu nivell i les seves necessitats d'instrucció, però els docents que estan vinculats a centres dependents del Departament de Benestar Social, que treballen d'una manera remunerada o que compten amb una presència minoritària d'immigrants a les seves aules, és més freqüent que realitzin algun tipus de prova de nivell, davant els que estan vinculats a altres institucions que treballen de manera voluntària o que tenen un grau més elevat d'immigrants a les seves aules, els quals, en un percentatge major, no fan cap tipus d'avaluació inicial.

Centrant-nos ara en l'avaluació del procés, la major part dels professors declaren que fan una avaluació continuada realitzant el seguiment del treball dels alumnes "dia a dia" —6 de cada 10 (el 60,7%)— més que no pas la realització de proves durant el curs —1 de cada 10 (el 10,7%). També existeix una proporció relativament important de docents —1 de cada 4 (el 26,8%)— que declaren que a les seves aules no se'n fa.

Aprofundint una mica més en aquest aspecte, es pot assenyalar que, tal i com passa amb l'avaluació inicial, aquesta tendència experimenta alguna oscil·lació en



funció de la dependència del centre on treballa el docent, si la seva vinculació és remunerada o ho fa voluntàriament, i en funció del grau de presència d'immigrants als centres.

Tenint en compte les anàlisis realitzades, observem que si bé entre tots els docents, per sobre de la dependència del centre on treballen, la pràctica més habitual és avaluar l'alumne en el dia a dia —amb percentatges que varien entre el 80% en el cas dels que ho fan a centres vinculats a entitats locals i/o comarcals, i el 47,8% en el cas dels que ho fan en associacions sense afany de lucre. El segon tipus de pràctica d'avaluació més freqüent és, entre els que depenen del Departament de Benestar Social, la realització de proves durant el curs —amb un 25% del docents vinculats a aquest departament—, mentre que en la resta dels casos, és més habitual no fer-ne cap —amb percentatges que oscil·len entre el 10% i el 47,8%.

Les diferències detectades en el cas de l'avaluació inicial es repeteixen si tenim en compte el tipus de vinculació (remunerada o voluntària). D'aquesta manera, si bé novament el més freqüent, tant entre els professors que treballen de forma remunerada com entre els que ho fan voluntària, és avaluar cada dia i de manera continuada a l'alumne, el percentatge entre els primers és sensiblement més elevat que entre els segons —el 73,1% *versus* el 50%.

Una altra diferència significativa és que els que treballen cobrant uns diners utilitzen la prova escrita com a eina d'avaluació continuada d'una manera més freqüent que els que ho fan voluntàriament —2 de cada 10 en el cas dels primers i un 3,3% en el cas dels segons—; i és molt més habitual entre els voluntaris no fer cap tipus d'avaluació processual (el 43,3%).

La introducció de la variable “grau de presència d'immigrants al centre on treballa el docent” produeix un impacte significatiu i lleugerament diferent del que provocava en el cas de l'avaluació inicial. Així, si bé l'avaluació diària contínua segueix sent la pràctica més habitual —amb percentatges que se situen al voltant del 55 i el 70%— per sobre del grau de presència d'immigrants al centre, és relativament freqüent fer proves durant el curs —en el cas dels docents que treballen en centres on l'alumnat immigrant és inexistent (33,3% del total d'ensenyants dels centres en aquesta cas ho fan), minoritari (el 15,4%) o majoritari (el 22,2%). En canvi, on la totalitat de l'alumnat és d'origen forà, són tan sols un 3,2% els que en fan i s'incrementa notablement la proporció dels que no en fan —gairebé 4 de cada 10 (el 38,7%).

TAULA XXVII. MÈTODES D'AVALUACIÓ PROCESSUAL DE L'ALUMNAT. DISTRIBUCIÓ GENERAL I EN FUNCIÓ DE LA RELACIÓ CONTRACTUAL I EL GRAU DE PRESENCIA D'IMMIGRANTS AL CENTRE

	Total	Relació contractual		Grau de presència d'immigrants al centre on treballa el docent			
		Remunerada	Voluntària	Cap	Minoritari	Majoritari	Total
Es fan proves durant el curs	10,7%	19,2%	3,3%	33,3%	15,4%	22,2%	3,2%
A partir d'autoavaluació	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Seguiment diari	60,7%	73,1%	50%	66,7%	69,2%	66,7%	54,8%
No se'n fa	26,8%	7,7%	43,3%	0%	15,4%	11,1%	38,7%
Altres	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
NS/NC	1,8%	0%	3,4%	0%	0%	0%	3,2%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Font: Elaboració pròpia

Per acabar, i prestant atenció ara al procés d'avaluació final, cal remarcar que el 36,4% dels docents declaren que no en fan cap. Això implica que la resta (el 63,6%) sí que en fan. La fórmula d'avaluació més utilitzada és l'avaluació continuada —amb un 30,9% dels ensenyants que l'apliquen—, seguida de la realització d'un examen (el 16,4%) i, finalment, l'aplicació d'una prova específica pels alumnes que volen el certificat d'ESO, neoelectors o altres (el 12,7%).

Un segon cop d'ull a aquesta taula ens revela variacions en aquesta tendència en funció de les variables que venim considerant. D'aquesta manera, els docents que treballen a centres dependents del Departament de Benestar Social, comparativament, són els que més utilitzen com a eina d'avaluació la contínua (el 46,7%) i la realització de proves específiques en el cas dels que volen aconseguir el certificat d'ESO o neoelectors (el 26,7%). A més a més, són els que en menys mesura deixen sense avaluar l'alumnat —a excepció del docents que depenen d'altres organismes de la Generalitat. En canvi, entre els professors que treballen a centres dependents d'associacions com Càritas o Creu Roja es dona el percentatge més alt de situacions en què no es fa cap tipus d'avaluació final (el 62,5% del total d'aquest col·lectiu).

Igualment, entre els assalariats, la majoria avaluen els alumnes, bé mitjançant l'avaluació continuada (el 37,5%), fent un examen (el 29,2%) o bé realitzant una prova específica als que volen aconseguir el títol d'ESO o el certificat de neoelectors (el 25%). En contrast amb aquesta pràctica avaluadora, trobem que entre els que treballen de manera voluntària, gairebé 6 de cada 10 declaren que no fan una avaluació final (el 58,1%), i el 25,8% recorren a l'avaluació contínua per qualificar els alumnes.

Amb relació a les diferències entre els centres en funció del grau de presència d'immigrants al centre, trobem que, comparativament, entre els que treballen en

institucions on el nivell de presència és minoritari, és on més freqüentment es fa una prova específica als que volen el títol d'ESO o el certificat de neoelector (en el 37,5% dels casos), pràctica que refuta la hipòtesi que els immigrants serien els que podrien demanar més aquestes titulacions. Aquesta dada queda refermada si considerem que als centres on la totalitat de l'alumnat és immigrant és precisament on menys es passen aquest tipus de proves (el 3,1% del docents d'aquest tipus de centre així ho declaren).

D'altra banda, els ensenyants que treballen a centres on el grau de presència d'alumnat d'origen immigrant és majoritari, la major part fan una avaluació final del treball desenvolupat pels alumnes al llarg del curs (el 77,5% en front del 12,5%, que afirmen que no avaluen), bé mitjançant l'avaluació contínua —els que proporcionalment més la utilitzen (el 37,5%)—, fent un examen (el 25%) o realitzant una prova específica als alumnes que volen aconseguir el títol d'ESO o el certificat de neoelectors (el 25%).

Aquesta tendència s'inverteix als centres on la totalitat de l'alumnat és immigrant. Així doncs, la majoria dels docents que treballen en centres amb aquesta característica, més de la meitat (el 53,1%) no fan cap tipus d'avaluació final de l'alumnat, mentre que el 46,9% sí que realitzen algun tipus d'avaluació (el 31,3% contínua, el 6,3% fan un examen i el 3,1% passen una prova als que volen assolir alguna titulació).

**TAULA XXVIII. MÈTODES D'AVALUACIÓ FINAL DE L'ALUMNAT. DISTRIBUCIÓ GENERAL I EN FUNCIÓ DE LA RELACIÓ CONTRACTUAL I EL GRAU DE PRESENCIA D'IMMIGRANTS AL CENTRE**

	Total	Relació contractual		Grau de presència d'immigrants al centre on treballa el docent			
		Remunerada	Voluntària	Cap	Minoritari	Majoritari	Total
Es fa un examen	16,4%	29,2%	6,5%	100%	23,10%	25%	6,3%
Prova específica als que volen una titulació (ESO, neoelectors...)	12,7%	25%	3,2%	0%	30,80%	25%	3,1%
Avaluació continuada	30,9%	37,5%	25,8%	0%	30,80%	37,5%	31,3%
No se'n fa	36,4%	8,3%	58,1%	0%	15,30%	12,5%	53,1%
Altres	0%	0%	0%	0%	0,00%	0%	0%
NS/NC	3,6%	0%	6,4%	0%	0,00%	0%	6,2%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Font: Elaboració pròpia.

En conclusió, podem afirmar que l'alumnat és avaluat inicialment (utilitzant l'entrevista), durant el curs (l'avaluació contínua és la pràctica més freqüent) i al

final. Ara bé, si analitzem la pràctica avaluadora dels docents en funció de la dependència del centre on treballa, hi trobem significatives diferències. Així, el percentatge de docents que avaluen és més alt entre els que treballen en centres dependents de la Generalitat de Catalunya —sobretot del Departament de Benestar Social— i són també els que més fan proves estandarditzades i exàmens als que volen el títol d'ESO o el certificat de neoelectors. Igualment, aquestes mateixes tendències es detecten entre els que treballen de forma retribuïda i els que ho fan en centres on la presència d'immigrants és minoritària o majoritària, però no on la totalitat d'alumnat és d'origen forà, ja que algunes d'aquestes variables es correlacionen.

La comprensió d'aquestes dades passa per considerar que els docents que treballen a centres dependents del Departament de Benestar Social poden tenir uns mitjans i una planificació que els permet i els exigeix fer una avaluació de l'alumnat al qual imparteixen classes. I com hem vist abans, és precisament entre aquest tipus de docents on es troben la major part dels que treballen de forma remunerada i són més presents a centres on el grau de presència d'immigrants no és total.

#### **4.3.3. Els recursos humans i pedagògics**

Analitzarem ara diversos aspectes bàsics en l'educació d'adults relacionats amb els recursos materials i humans existents. Per tal d'aconseguir-ne una visió al més àmplia possible, ens aturarem en dues dimensions: en primer lloc, en els recursos pedagògics existents, valorant-los tant quantitativament com qualitativament, així com en els materials que utilitzen i en com elaboren el temari i, en segon lloc, si es considera que es compta amb prou personal per cobrir la demanda que hi ha.

##### **a) Els recursos pedagògics**

Començarem per l'anàlisi dels recursos pedagògics existents des de diferents perspectives. Els analitzarem quantitativament i qualitativament per després passar a presentar dades a propòsit de com elaboren el temari els docents i quins materials utilitzen per elaborar-los.

Tal i com queda reflectit a la taula XXIX, la major part dels docents enquestats (el 63,5%) afirmen que els recursos pedagògics dels quals disposen són suficients, mentre que el 36,5% creuen que són insuficients. Ara bé, aquesta valoració global l'hem de matisar si continuem repassant les dades presentades en aquesta taula.

La tendència que acabem d'apuntar s'accentua entre els que treballen en centres dependents d'institucions com Creu Roja o Càritas i es capgira entre els que ho fan en centres vinculats a la Generalitat de Catalunya. En el cas dels primers, gairebé 8 de cada 10 ensenyants (el 78,3%) afirmen que els recursos són suficients, mentre que 2 de cada 10 (el 21,7%) expressen el contrari. Els segons, en canvi, afirmen en pràcticament el 70% dels casos que aquests materials són insuficients, mentre que el 30,8% diuen que són suficients —aquesta tendència és present tam-

bé, encara que de forma menys marcada, entre els que treballen vinculats a d'altres organismes de la Generalitat, on el 55,6% els qualifiquen d'insuficients i el 44,4%, de suficients.

Igualment s'observa que entre els que treballen de forma retribuïda, una mica més de la meitat del professorat (el 54,5%) consideren que els recursos existents són insuficients, mentre que el 45,5% pensen el contrari. Aquestes dades contrasten molt significativament entre els que treballen de manera voluntària. Aquests consideren, majoritàriament —més de 3 de cada 4 (el 76,7%)—, que aquests materials són suficients, mentre que una mica menys d'1 de cada 4 (el 23,3%) afirmen que no ho són.

Així mateix, en tots dos casos —en funció de la dependència del centre on treballa el docent i de la naturalesa del seu contracte— la relació que s'estableix entre totes dues variables és significativa estadísticament (ja que  $\chi^2=13,598$ ;  $p\leq 0,009$  en el primer cas i  $\chi^2=5,332$ ;  $p\leq 0,021$  en el segon).

TAULA XXIX. VALORACIÓ QUANTITATIVA DELS RECURSOS PEDAGÒGICS DELS QUALS DISPOSEN ELS DOCENTS. DISTRIBUCIÓ GENERAL I EN FUNCIÓ DE LA DEPENDÈNCIA DEL CENTRE ON TREBALLA EL DOCENT

	Dependència del centre on treballa el docent*					
	Total	Benestar Social	Altres organismes de la Generalitat	Entitats locals i/o comarcals	Altres associacions (Creu Roja/ Càritas)	Cap vinculació
Suficients	63,5%	30,8%	44,4%	100%	78,3%	100%
Insuficients	36,5%	69,2%	55,6%	0%	21,7%	0%
NS/NC	0%	0%	0%	0%	0%	0%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Font: Elaboració pròpia.

Passant ara a la valoració qualitativa dels recursos pedagògics que coneixen els ensenyants —gràfic 13—, es pot afirmar que gairebé 3 de cada 4 (el 73,1%) els qualifiquen de bons, mentre que 1 de cada 4 (el 25%) els titllen de mediocres. Tanmateix, hem d'assenyalar igualment que tan sols un 1,9% del total d'enquestats afirmen que són excel·lents i no hi ha ningú que els consideri dolents.

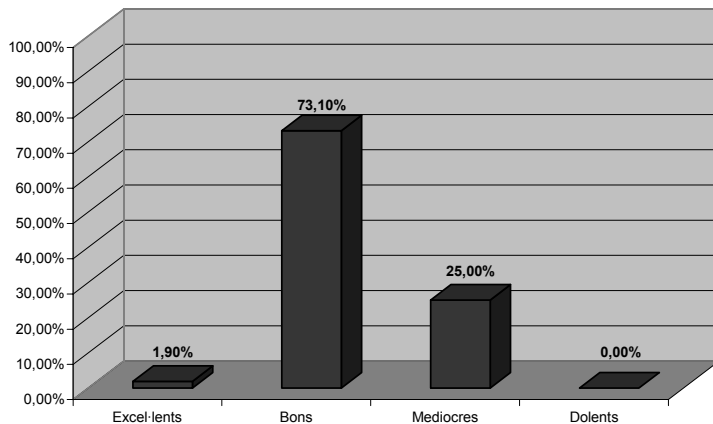
Aquesta tendència cap a una bona valoració dels recursos pedagògics es manté quan s'acara amb les variables que venim considerant, encara que amb lleus oscil·lacions —que no arriben a capgirar-ne el judici majoritàriament positiu— entre els docents que es troben en diferents situacions. Així, entre els que treballen en centres dependents d'associacions sense afany de lucre, que no depenen de

cap institució, que estan vinculats a l'Administració local o comarcal i que depenen d'organismes de la Generalitat diferents del Departament de Benestar Social, la valoració altament positiva es manté (amb percentatges que van d'entre el 73% i el 100%). D'altra banda, entre els que treballen en centres vinculats al Departament de Benestar Social —sense deixar de valorar-los majoritàriament com a bons— hi ha un percentatge molt més important que en la resta dels casos que els consideren mediocres (concretament, el 46,2%).

Una cosa similar passa observant els percentatges que pren la valoració en funció de si el professor treballa de forma remunerada o ho fa de forma voluntària. Entre els segons, l'elevada valoració dels materials és més important que entre els que ho fan de forma retribuïda (el 80% opinen que són bons o excel·lents, mentre que aquest percentatge es redueix al 68,2% en el cas dels que cobren per desenvolupar la seva feina).

Finalment, i centrant-nos ara en la valoració en funció del grau de presència d'immigrants als diferents centres, la major part dels docents, per sobre del nivell de presència d'aquest alumnat, qualifiquen positivament els recursos pedagògics dels quals disposen.

**GRÀFIC 13. VALORACIÓ QUALITATIVA DELS RECURSOS PEDAGÒGICS  
DELS QUALS DISPOSEN ELS DOCENTS**



Font: Elaboració pròpia.

En cap cas ens trobem que les proves d'associació de variables realitzades resulten estadísticament significatives, circumstància que significa que no n'hi ha cap que influènciï de manera important en la valoració que realitzen els docents.

D'acord amb les dades presentades fins ara, constatem diferents tendències significatives. En primer lloc, es comprova que entre els que treballen en centres

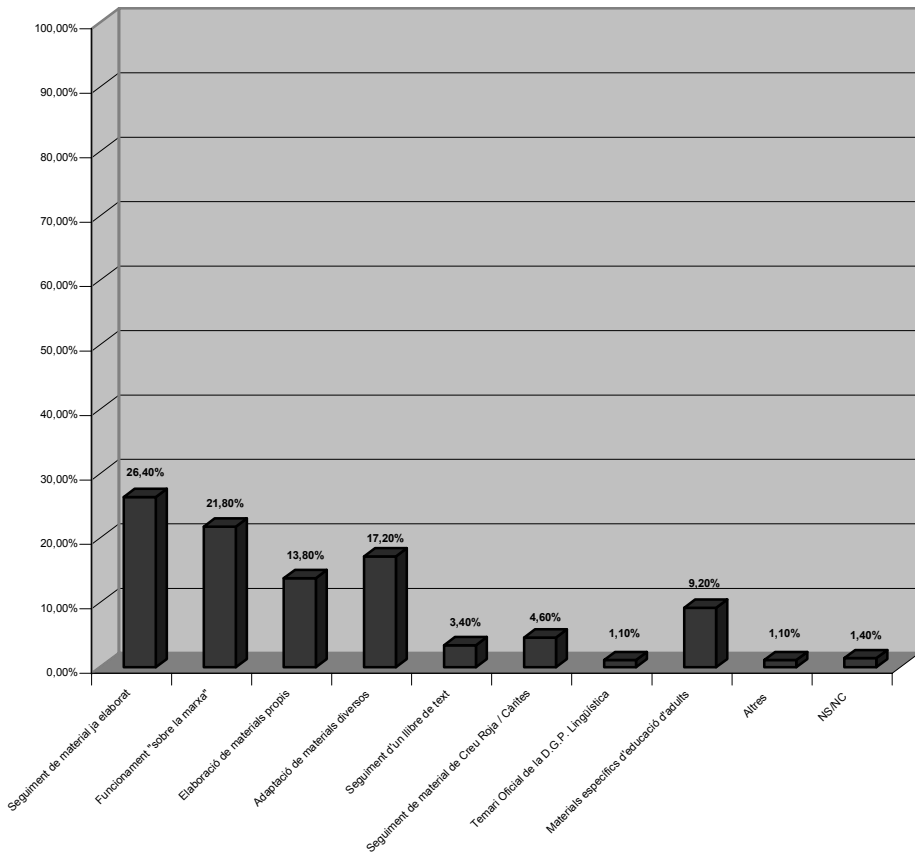
dependents del Departament de Benestar Social i entre els que treballen de forma remunerada valoren majoritàriament com a insuficients els recursos existents, mentre que en la resta de casos aquesta valoració és inversa. D'altra banda, i centrant-nos en l'apreciació qualitativa d'aquests materials, cal remarcar que, si bé entre tots els docents —per sobre de la dependència del centre on treballa, la seva situació laboral o el grau de presència d'immigrants— és positiva, de forma comparada ho és menys entre els docents que depenen del Departament de Benestar Social i els que treballen de forma retribuïda.

Dit d'un altra forma, els docents que treballen en centres vinculats al Departament de Benestar —que són principalment els que treballen de manera remunerada—, són els més crítics amb la quantitat i la qualitat dels recursos existents, ja que principalment els valoren com a insuficients i són els que en menys mesura els qualifiquen de bons.

Per tal d'aprofundir en els materials i la seva relació amb l'elaboració del temari que imparteixen els ensenyants, a continuació analitzarem com l'elaboren. Com comprovem al gràfic 14, tan sols al voltant de 2 de cada 10 mestres (el 18,3%) utilitzen materials creats específicament per a l'educació d'adults —el 3,4% escullen un llibre de text i el segueixen; el 9,2% trien materials específics per educació d'adults; el 4,6%, material elaborat per Creu Roja o Càritas, i tan sols l'1,1%, el temari oficial de la Direcció General de Política Lingüística i/o Ensenyament. En front d'això, trobem que gairebé 8 de cada 10 (el 79,2%) utilitzen un altre tipus de material —elaborat anteriorment per altres docents (el 26,4%) o per ells mateixos (el 13,8%), o bé funcionen “sobre la marxa” (el 21,8%) o adapten materials diversos (el 17,2%).

La tendència entre els ensenyants cap a l'elaboració del temari de manera precària es manté si s'acara amb les variables que venim considerant amb alguna petita variació poc significativa —en tots el casos els percentatges se situen entre el 15 i el 30%. És a dir, per sobre de la institució de la qual depèn el centre on treballa el docent, de si desenvolupen la seva tasca de forma remunerada o de manera voluntària o del grau de presència d'immigrants al centre, la gran majoria han d'elaborar el temari que imparteixen a partir d'un treball propi, bé adaptant altres materials, recollint materials ja elaborats o funcionant “sobre la marxa”.

GRÀFIC 14. ELABORACIÓ DEL TEMARI



Font: Elaboració pròpia.

De tota manera, els docents consideren majoritàriament que el temari que s'estructura és adequat per als alumnes —al voltant de 6 de cada 10 (el 59,6%), mentre que els 4 (el 40%) restants consideren que necessita millores però que està bé.

Com passava amb l'elaboració d'aquest temari, constatem que no existeix una variació en la valoració en funció de si el docent treballa en un centre depenent de la Generalitat de Catalunya o d'altres institucions, ho fa de forma retribuïda o voluntària o si té més o menys alumnat immigrant al centre —a excepció dels que treballen en centres vinculats a organismes de la Generalitat diferents del Departament de Benestar Social, on la majoria (el 77,8%) opinen que necessita millores però que està bé, i entre les que treballen en associacions con Càritas o Creu Roja, on s'accentua la valoració positiva dominant (arriba al 78,3% dels professors, que afirmen que el material està bé). En la resta de casos, els percentatges es mouen en valors molt similars als obtinguts respecte a la totalitat dels enquestats. Igualment



hem d'assenyalar que la relació que s'estableix entre les variables no és significativa en cap cas.

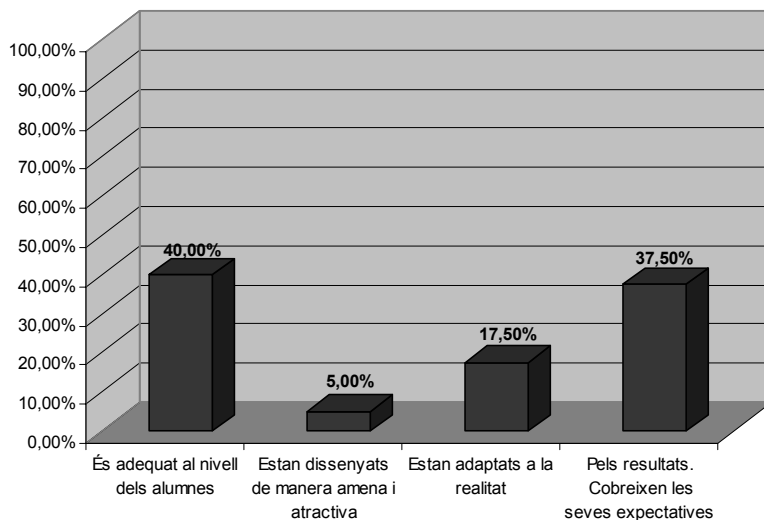
Amb l'objectiu d'aprofundir en el perquè es considera que el material és més o menys adequat, a continuació presentem dades referents als avantatges i carències que els docents els atribueixen.

Com indica el gràfic 15, les raons amb més pes a l'hora de declarar que els materials són adequats són que es considera que estan adaptats al nivell dels alumnes (el 40% dels ensenyants així ho declaren) i perquè cobreixen les expectatives del que l'alumnat vol aprendre (el 37,5%). Després addueixen motius relacionats amb l'adaptació a la realitat d'aquests materials (el 17,5% dels casos) i amb el disseny dels mateixos (el 5%). En els resultats obtinguts es comprova que no hi ha grans variacions en funció de les variables que venim considerant. D'aquesta manera, solament entre els que treballen en associacions sense afany de lucre i en centres sense cap vinculació es tendeix a fonamentar el grau d'adequació del temari a l'assoliment de les expectatives dels alumnes (el 45% i el 100%, respectivament) abans que l'adaptació dels mateixos al nivell de l'alumnat, en comparació amb els que treballen en centres vinculats a la Generalitat o a l'Administració municipal o comarcal.

D'altra banda, els que treballen de forma remunerada, si bé justifiquen principalment l'adequació del temari amb l'adaptació al nivell dels alumnes (en el 38,9% dels casos), donen una importància més significativa que els que treballen voluntàriament a l'adaptació a la realitat del mateix (el 27,8% front el 9,1% dels segons); entre aquests darrers es valora més pels resultats que s'obtenen, és a dir, perquè cobreixen les expectatives del que els alumnes volen aprendre (el 45,5% dels enquestats així ho declaren) abans que pel grau d'adequació al nivell dels mateixos (el 40,9%).

Aquesta tendència es repeteix entre els ensenyants que treballen en centres on la totalitat de l'alumnat és immigrant. De forma comparada, els docents entre els quals més es valora l'adequació al nivell dels alumnes del temari són entre els que treballen en associacions on el grau de presència d'immigrants és majoritari (el 66,7%), encara que també hi ha una proporció important de respostes que assenyalen que està adaptat a la realitat (el 22,2%). No obstant això, on es valora més l'adequació del temari per aquesta qüestió és entre els professors que desenvolupen la seva feina on el grau de presència d'immigrants és minoritari (el 42,9%).

GRÀFIC 15. MOTIUS PELS QUALS EL TEMARI ÉS ADEQUAT



Font: Elaboració pròpia.

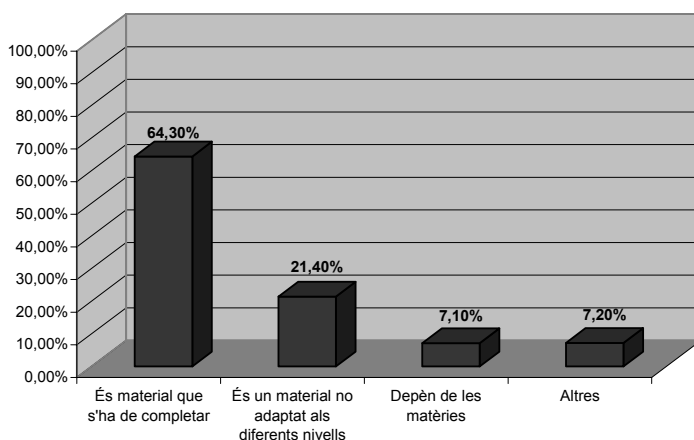
Fixant-nos ara en els motius pels quals declaren els docents que el temari és inadequat, cal remarcar —tal i com s'observa en el gràfic 16— que més de 6 de cada 10 respostes (el 64,3%) assenyalen que és un material que s'ha de complementar amb altres com ara fitxes, fotocòpies, etcètera, i una mica més de 2 de cada 10 (el 21,4%) situen la importància en el fet que és un material que no està adaptat als diferents nivells.

En contrast amb aquestes dades, entre els docents que treballen en centres vinculats al Departament de Benestar Social, les respostes obtingudes posen l'accent majoritàriament en el fet que és un material que no està adaptat als diferents nivells dels alumnes presents en la mateixa aula (el 60% de les respostes d'aquest grup), abans que en el fet que és un material que s'ha de complementar (el 20%) o que depèn de les matèries (el 20%). Aquestes dades contrasten amb el que declaren els que treballen en associacions vinculades a d'altres organismes de la Generalitat, a entitats locals o comarcals o altres associacions (com ara Càritas o Creu Roja), on la majoria de respostes obtingudes indiquen la necessitat de completar els materials amb altres suports (amb percentatges que oscil·len entre el 80% i el 100%).

Aquesta tendència a considerar que la inadequació és per ser incomplets també és més comuna entre els que treballen voluntàriament —en comparació amb els que ho fan de forma retribuïda, el 83,3% enfront el 50%. En canvi, entre els que treballen cobrant, té més força el fet que és un material que no està adaptat als diferents nivells de l'alumnat (el 37,5%) i la idea que el grau d'adequació depèn de les matèries que es tracten (el 12,5%).

La introducció de la variable “grau de presència d’immigrants al centre on treballa el docent” ens reforça la idea que les dues principals argumentacions que venim comentant són les més significatives. Tot i això, hi ha diferències en el pes que s’atorga a cadascuna. Les respostes obtingudes entre els ensenyants que treballen on la presència d’aquest alumnat és minoritària o total assenyalen principalment que és/són uns materials que s’han de complementar (el 60% de les respostes, en el cas dels primers, i el 85,7%, en el dels segons), mentre que entre els que desenvolupen la seva feina als centres la majoria de l’alumnat és immigrant posen l’accent principalment en el fet que és un material que no està adaptat als diferents nivells dels alumnes.

GRÀFIC 16. MOTIUS PELS QUALS EL TEMARI ÉS INADEQUAT



Font: Elaboració pròpia.

Recapitulant el que s’ha indicat en els últims paràgrafs, hem d’assenyalar que la majoria dels docents afirmen que el grau d’adequació del temari és bo o que és adequat però necessita alguna millora. Les principals raons per les quals es creu que el temari és adequat són que estan adaptats al nivell dels alumnes i que cobreixen les expectatives dels mateixos, és a dir, ensenyen el que els alumnes volen aprendre. Però hi ha diferències: entre els docents de centres dependents de Creu Roja o Càritas, els que ho fan voluntàriament i els que al seu centre la presència d’immigrants és minoritària o total, tendeixen a justificar-ho amb causes finalistes —s’aconsegueix que aprenguin el que volen aprendre—, mentre que entre la resta es posa l’accent en causes més centrades en l’adaptació als diferents nivells de l’alumnat.

El que per a uns és la principal raó que justifica l’adequació del temari —que està adaptat al nivell dels alumnes—, serveix a altres per justificar la seva inadequació. Precisament la falta d’adaptació als diferents nivells existents entre les persones que reben formació d’adults és una de les principals carències que detecten els docents

enquestats en el temari. De tota manera, la principal mancança és que el temari s'ha de completar amb altres materials.

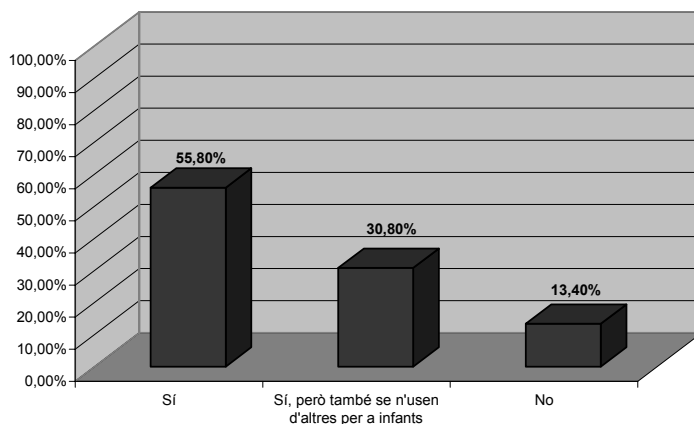
I és que encara que la majoria de professionals disposen de materials específics d'educació d'adults (el 55,8%), n'hi ha un 30,8% que en tenen però que també n'utilitzen d'altres per a infants adaptant-los, i un 13,5% que no disposen d'altres suports. Aquestes dades es reflecteixen al gràfic 17.

Seguint amb la informació que indica aquesta taula, constatem que, de forma comparada, els que treballen en centres vinculats al Departament de Benestar Social i Família (ara Educació), són els que disposen de més materials específics d'educació d'adults —més de 3 de cada 4—, mentre que entre els que desenvolupen la seva feina a associacions dependents d'altres entitats aquesta disposició disminueix —en centres coordinats per Creu Roja o Càritas, 2 de cada 4 (el 52,2%); i en el cas que imparteixin classes en altres organismes de la Generalitat diferents del Departament de Benestar Social, el 44,4%. On menys tenen aquest tipus de materials és en centres educatius vinculats a entitats locals i/o comarcals, on 4 de cada 10 ensenyants (el 40%) no en posseeixen cap.

El contrast és més evident si comparem la tinença entre els que treballen de forma remunerada i els que ho fan de manera voluntària. Així, entre els primers, gairebé 8 de cada 10 (el 77,3%) en tenen, mentre que entre els segons, aquesta quantitat es redueix a la meitat —4 de cada 10 (el 40%). Igualment, entre els primers, solament un 4,5% afirmen que no en disposen de cap, i entre els segons aquesta quantitat s'eleva fins al 20%. A més a més, la relació entre ambdues variables és significativa estadísticament ( $\chi^2=7,377$ ;  $p\leq 0,025$ ), fet que ens indica la importància de la naturalesa contractual dels docents en aquesta possessió de materials.

L'anàlisi d'aquesta variable en funció del grau de presència d'immigrants al centre ens fa adonar que es dibuixen dues situacions. D'una banda, la dels docents que treballen en centres on la presència d'immigrants és inexistent, minoritària o majoritària, on la part més important del professorat afirma que posseeix materials específics d'educació per a adults (el 50%, 90,9% i 75%, respectivament), i la dels ensenyants que treballen en centres on tot l'alumnat és immigrant, on aquesta proporció es redueix fins al 38,7%, i la situació més comuna és la dels que encara tenint algun material d'aquest tipus utilitzen —o han d'utilitzar— materials per a infants. Igualment, és en aquest context on, comparativament, els docents disposen de menys de materials específics.

GRÀFIC 17. Tinença de materials específics d'educació d'adults



Font: Elaboració pròpia.

Tal i com s'observa al gràfic 18, els docents utilitzen un ventall ben ampli de recursos didàctics. No obstant això, hem d'assenyalar que els materials que més s'usen —que no vol dir necessàriament que es facin anar exclusivament— són els elaborats per Creu Roja o Càritas (emprats pel 25% dels docents enquestats) i els relacionats amb l'aprenentatge de les llengües —més recurrentment els de castellà (14,7%) que els de català (el 10,3%). També és important el volum d'utilització de materials elaborats pel Departament de Benestar Social (17,6%) i l'ús de recursos elaborats pel propi docent (14,7%). Continuant amb les dades exposades en aquesta taula, constatem que existeixen variacions significatives en els materials que s'usen en funció de la vinculació del centre on treballa el docent, si ho fa de forma retribuïda o voluntàriament o segons el grau de presència d'immigrants al centre.

D'aquesta manera, entre els que treballen a institucions vinculades al Departament de Benestar Social s'utilitzen principalment materials elaborats per aquest departament (en el 38,1% dels casos) i és on, comparativament, més s'utilitzen aquests materials —només professors de centres vinculats a associacions sense afany de lucre també els usen, però amb menys freqüència (13,3%).

Tanmateix, hi ha una proporció important d'ús de recursos didàctics d'aprenentatge de llengües —destaca el d'aprenentatge de llengua catalana, i, de fet, en aquest cas és quan els docents els usen en major proporció (19%). Entre els ensenyants que depenen d'altres organismes de la Generalitat, destaca l'ús de materials elaborats per ells mateixos (el 41,7% afirmen que els utilitzen) i són els que comparativament més ho fan. Igual que passava entre els professors vinculats al Departament de Benestar Social, un important nombre de docents declaren que utilitzen recursos per a l'aprenentatge de llengües (el 33%). Però, en aquest cas, i contràriament al que es produïa en el col·lectiu anterior, se centren molt més en l'ús de materials

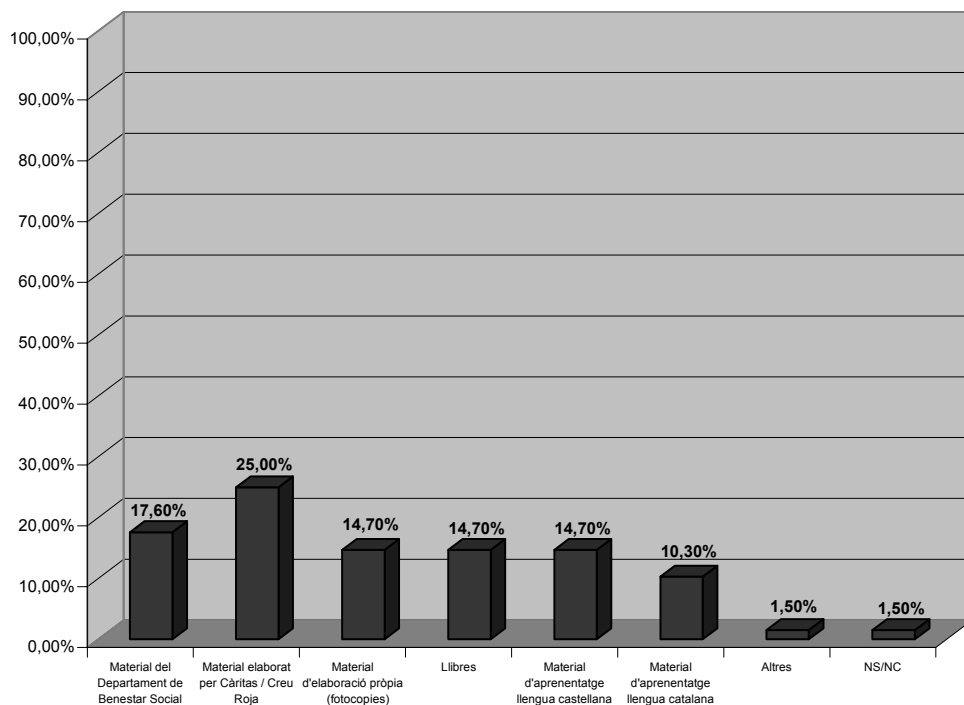
d'aprenentatge de llengua castellana —de fet, és entre els quals se'n dona un major ús (el 25% del professionals els fan servir).

La tendència apuntada en el cas dels que treballen per al Departament de Benestar, en el sentit que se solen emprar principalment els materials elaborats pel mateix departament, es repeteix en el cas dels que treballen per a associacions com ara Creu Roja o Càritas. Així, més de 4 de cada 10 (el 43,3%) docents vinculats a aquestes associacions afirmen que utilitzen materials elaborats per Càritas o Creu Roja. També és significatiu de nou l'ús de materials d'aprenentatge de llengües, encara que en menys mesura que en col·lectius comentats anteriorment (el 16,6%), com passava entre els ensenyants dependents d'organismes de la Generalitat de Catalunya diferents al Departament de Benestar, en una proporció molt més important en el cas de l'ensenyament del castellà.

Aquestes diferències també queden reflectides entre els que treballen voluntàriament o cobrant uns diners. Així, entre els primers es fan servir amb més freqüència materials elaborats per Creu Roja o Càritas (36,1%) i per a l'ensenyament del castellà (19,4%) que entre els segons, que utilitzen més materials elaborats pel Departament de Benestar Social (el 25%), recorren més a materials elaborats per ells mateixos (el 15,6%) i fan servir més sovint recursos per a l'aprenentatge del català (el 18,8%).

D'altra banda, als centres on la presència d'immigrants és minoritària es tendeix cap a l'ús de materials per a l'aprenentatge de llengües (el 26,6%) i els elaborats pel Departament de Benestar Social (el 26,7% dels professors en aquesta situació així ho declaren). El mateix passa on la major part de l'alumnat és immigrant, però en aquest cas es dona un ús més important de materials per a l'aprenentatge de la llengua catalana (el 21,4%). Aquesta importància de l'aprenentatge de les llengües es dona també entre els docents que treballen en centres on tot l'alumnat és immigrant, però en aquest cas s'atorga més prioritat a l'aprenentatge del castellà (el 19,4%). Encara així, el que més empen els docents que es troben en aquests contextos és material elaborat per Creu Roja o Càritas.

GRÀFIC 18. RECURSOS PEDAGÒGICS UTILITZATS



Font: Elaboració pròpia.

Recapitulant el que acabem de dir en els últims paràgrafs, hem d'assenyalar que la majoria dels docents tenen a la seva disposició materials específics d'educació d'adults, però també n'hi ha una part important que els tenen i que també en fan servir d'infants —en la línia dels que anteriorment comentaven que el temari en ocasions s'ha de complementar— o bé n'hi ha que no en disposen de cap. Constatem, tanmateix, que aquesta distribució general experimenta alguna oscil·lació en funció de les variables que venim considerant. D'aquesta manera, els que tenen més a l'abast aquests materials són els docents que treballen en centres vinculats al Departament de Benestar Social, els que ho fan de forma retribuïda i els que desenvolupen la seva tasca on no tot l'alumnat és immigrant —com hem vist en apartats anteriors són pràcticament els mateixos, ja que els que treballen per al departament, majoritàriament ho fan de forma remunerada i en centres on no tot l'alumnat és immigrant. Això implica que els que no tenen una vinculació directa amb el departament, treballen voluntàriament o en centres on tot l'alumnat és immigrant posseeixen menys material específic.

Passant ara als materials que es fan servir, hem d'indicar que hi ha una tendència cap a l'ús d'un ampli ventall de recursos, tenint en compte que hi ha un significatiu nombre de docents que en fan servir d'elaborats per ells mateixos. Aquest fet

pot tenir una doble interpretació: es pot valorar positivament, ja que treballar amb materials variats pot enriquir el temari i el desenvolupament de les classes i, en segon lloc, com un símptoma d'una inexistència de materials més o menys a l'abast de tothom o poc unificat, coordinat i adaptat que empeny els ensenyats a haver de buscar-se ells mateixos diferents recursos per poder adaptar el temari a les demandes dels alumnes. D'altra banda, també detectem una tendència entre els docents vinculats al Departament de Benestar Social i a Càritas o Creu Roja a emprar materials elaborats per les seves pròpies institucions.

Pel que fa a l'aprenentatge de llengües, dues qüestions: en primer lloc, l'important percentatge de professors que utilitzen materials per al seu ensenyament, cosa que significa que és una àrea de coneixement molt demandada, sobretot per part dels alumnes nouvinguts i, en segon lloc, l'ús més elevat de materials per a l'ensenyament de la llengua castellana que la catalana, fet que ens indica que, almenys en els centres estudiats, es prioritza lleument l'aprenentatge d'aquesta llengua. Aquesta última observació concorda amb les dades presentades anteriorment a propòsit de les demandes formatives de l'alumnat d'origen immigrant que assisteix a cursos d'alfabetització d'adults, en què veiem que l'aprenentatge de la llengua castellana era una de les prioritats.

#### b) Els recursos humans

Una vegada presentades les qüestions referents als recursos pedagògics, ens aturarem a observar si els recursos humans que s'hi destinen són o no suficients.

Contràriament al que es podria pensar *a priori*, més de 3 de cada 4 (el 76,9%) docents que imparteixen formació a adults a les terres de Lleida afirmen que hi ha prou recursos humans per desenvolupar aquesta tasca. Això es pot observar a la taula XXX. I, de fet, aquesta tendència es manté —d'una manera més o menys accentuada— en funció de totes les variables que venim considerant. Encara així, s'observa més la tendència a considerar que hi ha prou professorat entre els que treballen a centres no vinculats a la Generalitat —per exemple, més de 8 de cada 10 (el 82,6%) ensenyants vinculats a Càritas o Creu Roja consideren que hi ha suficients recursos humans, mentre que entre els que depenen del Departament de Benestar Social ho creuen més de 6 de cada 10 (el 61,5%)—, que entre els que ho fan d'una manera voluntària —més de 8 de cada 10 (el 86,7%), en front dels 6 de cada 10 (el 63,6%) dels que treballen de forma retribuïda— i entre els que tenen un contacte més intens amb alumnat immigrant —per exemple, entre els professors que tenen la totalitat de l'alumnat immigrant, 9 de cada 10 així ho declaren (el 90,3%), mentre que entre els que tenen un percentatge minoritari d'aquest alumnat, la proporció es redueix a poc més de 5 de cada 10 (el 54,5%).



TAULA XXX. TENEN SUFICIENTS RECURSOS HUMANS? DISTRIBUCIÓ GENERAL  
I EN FUNCIÓ DE LA DEPENDÈNCIA DEL CENTRE ON TREBALLA EL DOCENT

	Dependència del centre on treballa el docent					
	Total	Benestar Social	Altres organismes de la Generalitat	Entitats locals i/o comarcals	Altres associacions (Creu Roja/ Càritas)	Cap vinculació
Sí	76,90%	61,50%	66,70%	100,00%	82,60%	100,00%
No	23,10%	38,50%	33,30%	0,00%	17,40%	0,00%
NS/NC	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
<b>Total</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>

Font: Elaboració pròpia.

#### 4.3.4. Els docents i l'alumnat

Ara ens aproparem a la percepció que els docents tenen de l'alumnat que assisteix als programes que ells imparteixen centrant-nos en quins són els col·lectius que per als docents tenen més i menys interès per estudiar. Posteriorment —donada la importància quantitativa de l'alumnat immigrant, les característiques que presenta (vistes al dibuixar el seu perfil) i la influència del seu grau de presència a l'aula en els diferents aspectes que venim analitzant—, ens fixarem en les principals dificultats que tenen per seguir les classes.

##### a) L'interès per estudiar

Tal i com s'observa a la taula XXXI, a nivell general, entre els que els docents detecten un interès més manifest per estudiar hi ha els d'origen magrebí i subsaharià (el 23,5% i el 21,6% de les respostes dels docents així ens ho indiquen), i se situa darrere l'alumnat d'origen català (com recullen el 13,7% de les respostes).

Si continuem en la taula següent, hi observem alguna oscil·lació respecte a aquestes dades en funció de la vinculació del centre on treballa el docent, de si ho fa de manera voluntària o remunerada o segons el grau de presència d'alumnat immigrant en el centre. Per exemple, depenent de la vinculació del centre on treballen els mestres existeixen variacions. Entre els vinculats al Departament de Benestar Social i a entitats locals i comarcals, s'assenyala que els magrebins són el grup amb més interès —amb percentatges que es mouen al voltant del 25%. Per la seva part, els docents que treballen en centres dependents d'organismes de la Generalitat de Catalunya diferents d'aquest departament assenyalen que són els d'origen català (amb un 23,5% de les respostes obtingudes d'aquest grup) i, en el cas dels vinculats a associacions com Creu Roja o Càritas i els que treballen en centres no vinculats a cap institució, es refereixen en aquest sentit a l'alumnat d'origen subsaharià (el 32,5% i el 50%, respectivament).

Aquesta heterogeneïtat es manté en funció de si l'ensenyant realitza la seva feina cobrant uns diners o de si ho fa voluntàriament. Per als primers, els d'origen català són els que presenten un interès més gran per estudiar (amb el 21,2% de les respostes), seguits pels d'origen magrebí (el 19,2%) i els d'origen llatinoamericà (amb un 17,3%). En canvi, entre els que treballen voluntàriament s'assenyala el col·lectiu subsaharià en primer lloc (amb un 32% de les respostes), els magrebins en segon lloc (28%) i els de l'Europa de l'Est en tercer lloc (18%).

El grau de contacte a l'aula amb alumnat d'origen immigrant sembla que produeix una tendència força clara: l'increment de la presència d'aquest alumnat suposa valorar més l'interès d'aquests col·lectius en front del col·lectiu d'origen català. On la presència d'immigrants és minoritària, els docents afirmen que el grup amb més interès per estudiar és el català (amb el 22,6% de les respostes), seguit dels magrebins i l'alumnat llatinoamericà (amb un 19,4%). Entre els ensenyants que treballen en centres on la presència d'immigrants és majoritària, s'assenyala els alumnes del Magreb i de l'Europa de l'Est com els més interessats (amb el 21,1%), mentre que l'alumnat d'origen català se situa en tercer lloc, amb un 15,8% de les respostes. Aquesta tendència s'accentua als centres on tot l'alumnat és immigrant, ja que la majoria dels docents valoren en primer lloc l'actitud del col·lectiu subsaharià (amb el 34% de les respostes), seguit del magrebí (amb un 28%) i del de l'Europa de l'Est (amb un 16%). En aquest cas, l'interès de l'alumnat d'origen català és menys evident (tan sols un 6% de les respostes dels docents).

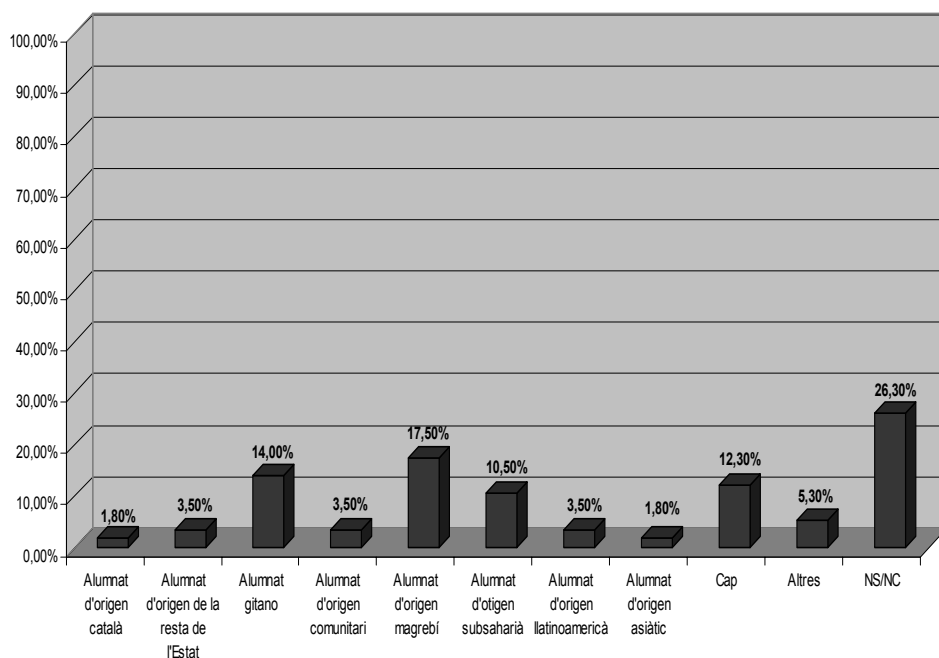
TAULA XXXI. COL·LECTIUS AMB MÉS INTERÈS PER ESTUDIAR. DISTRIBUCIÓ GENERAL  
I EN FUNCIÓ DE LA DEPENDÈNCIA DEL CENTRE ON TREBALLA EL DOCENT

	Dependència del centre on treballa el docent					
	Total	Benestar Social	Altres organismes de la Generalitat	Entitats locals i/o comarcals	Altres associacions (Creu Roja/ Càritas)	Cap vinculació
Alumnat d'origen català	13,7%	18,2%	23,5%	12,5%	7,5%	0%
Alumnat de la resta de l'Estat	5,9%	9,1%	11,8%	12,5%	0%	0%
Alumnat gitano	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Alumnat d'origen comunitari	6,9%	6,1%	5,9%	25%	5%	0%
Alumnat d'origen magrebí	23,5%	24,2%	11,8%	25%	27,5%	25%
Alumnat d'origen subsaharià	21,6%	12,1%	11,8%	12,5%	32,5%	50%
Alumnat d'origen llatinoamericà	12,7%	18,2%	11,8%	12,5%	10%	0%
Alumnat d'origen asiàtic	1%	0%	0%	0%	2,5%	0%
Alumnat originari de l'Europa de l'Est	12,7%	12,1%	17,6%	0%	12,5%	25%
Altres	0%	0%	0%	0%	0%	0%
NS/NC	2,%	0%	5,8%	0%	2,5%	0%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Font: Elaboració pròpia.

L'alumnat amb un menor interès per l'estudi és difícil d'identificar, ja que, a nivell general, es tendeix a no detectar cap grup que presenti un desinterès molt marcat —conclusió a què s'arriba arran de l'important percentatge de respostes que es concentren a les categories “Cap” i “NS/NC” (concretament un 38,6%). Això sí, si bé existeix aquesta opinió, els que per als docents tenen major desinterès són els magrebins (amb un 17,5%) i els gitanos (amb un 14%). El cas d'aquests últims ja s'apuntava en la distribució anterior, en què eren molt pocs els docents que declaraven detectar un interès especial en aquest grup. Tot plegat queda reflectit en el gràfic 19. Aquest patró es repeteix de forma generalitzada entre els ensenyants, per sobre de la vinculació del centre on treballa, si ho fa de forma remunerada o voluntàriament o el grau de presència d'immigrants. L'única petita oscil·lació la trobem en els col·lectius que s'indiquen, i no en la majoritària opinió que hi ha un interès generalitzat. Alguns docents inclouen entre els que tenen menys interès els subsaharians —concretament els que depenen d'organismes de la Generalitat diferents del Departament de Benestar Social (amb un 30% de les respostes dels docents), els que depenen d'entitats locals i/o comarcals (amb un 16,7%) i els que tenen la totalitat de l'alumnat immigrant (amb un 15,6%).

GRÀFIC 19. COL·LECTIUS AMB MENYS INTERÈS PER ESTUDIAR



Font: Elaboració pròpia.

Podem concloure, doncs, que el professorat considera que, de manera general, l'alumnat que assisteix a aquests programes ho fan motivats i amb interès per

l'estudi. S'observa una certa tendència cap a la heterogeneïtat a l'hora d'assenyalar els col·lectius que presenten una major disposició —destaquen els magrebins, subsaharians, els d'origen català, els llatinoamericans i els de l'Europa de l'Est. Aquesta heterogeneïtat no es mostra a l'hora d'indicar els que en tenen una menor motivació —tot i que, majoritàriament, s'indica que no hi ha cap grup en especial remarcable per aquest fet—, i els magrebins —quan curiosament també s'inclouen entre els que tenen una motivació més alta— i els gitanos són els considerats menys interessats.

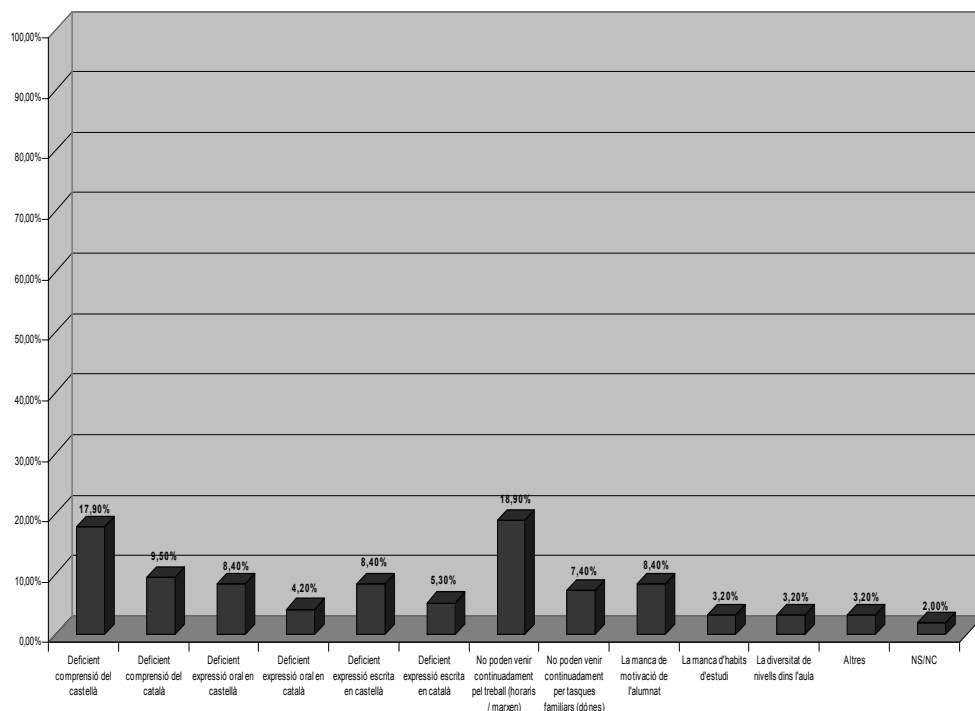
#### b) L'alumnat immigrant. Dificultats per seguir les classes

Quan vam demanar al professorat la seva percepció sobre les principals dificultats dels alumnes immigrants per seguir les classes, se'ns va fer evident que se situen en l'esfera lingüística. Aquesta és una qüestió que ja s'apuntava anteriorment a l'hora de referir-nos a les principals demandes formatives —on n'era una de les principals— i en els materials que els docents utilitzen —en què s'indicava que els d'aprenentatge de llengües són dels que més es fan servir, pràctica que assenyala que és una àrea d'ensenyament significativa.

Com es recull al gràfic 20, més de 5 de cada 10 respostes (el 53,7%) dels docents van en aquest sentit —és sensiblement més elevada la dels problemes lingüístics relacionats amb la llengua castellana, ja que el sumatori de les categories “deficient comprensió del castellà”, “deficient expressió oral en castellà” i “deficient expressió escrita en castellà” aglutinen el 34,7% d'aquest 53,7%, mentre que les referides als problemes amb la llengua catalana es queden en un 19%. Darrere se situen dificultats derivades de les condicions sociolaborals o culturals (amb un 26,3% de les respostes), de manca de motivació o hàbits d'estudi dels immigrants (amb un 11,6%) i les motivades per la diversitat de nivells dins l'aula (amb un 3,2%). El petit percentatge que suposa aquesta darrera dificultat pot semblar que entra en contradicció amb un dels principals problemes que els ensenyants assenyalaven en relació amb l'adequació del temari, que posava l'accent precisament en el fet que aquest no s'adaptava als diferents nivells de l'alumnat. Creiem que aquesta contradicció no és tal, ja que la diversitat de nivells es pot situar en molts àmbits, també en el lingüístic, i precisament el diferent nivell en aquest cas és la principal dificultat detectada.

Continuant amb les dades obtingudes, comprovem que gairebé en tots els casos ens trobem amb les mateixes dificultats i amb la mateixa jerarquització. És a dir, els docents, per sobre de si el centre on treballa depèn del Departament de Benestar Social o d'altres institucions, si la seva feina és retribuïda o voluntària o si al centre tenen molta o poca presència d'alumnat immigrant, afirmen que la principal dificultat dels nous arribats per seguir les classes és lingüística —més accentuada en el cas del castellà—, seguida de qüestions relacionades amb la seva situació socioprofessional i cultural i, en tercer lloc, amb problemes de motivació o manca d'hàbits d'estudi. Per tant, podem afirmar que aquestes persones tenen ganes d'aprendre, però dificultats lingüístiques i sociolaborals els poden impedir fer un seguiment normalitzat del programa educatiu.

GRÀFIC 20. PRINCIPALS DIFICULTATS DE L'ALUMNAT IMMIGRANT PER SEGUIR LES CLASSES



Font: Elaboració pròpia.

Un altre indicador que ens pot ajudar a comprendre la situació real dels centres a les comarques de Ponent, el tractament i el grau de previsió davant la diversitat cultural ens l'ofereix la disponibilitat de recursos per traduir la documentació a les llengües d'origen en cas de necessitat. Els resultats indiquen que hi ha dues respostes majoritàries: una primera, en què no es traduiria mai res (un 32,7% dels docents enquestats així ho manifesten), i una segona, la que deixaria la traducció en mans dels propis alumnes i, aquest cas, la farien els que tenen una competència lingüística més elevada (en un 34,6% dels casos). Si agrupem els casos en els que no es tradueix —bé per política del centre o per desconeixement de la llengua— i en els que es tradueix —incloses les traduccions al francès o a l'anglès—, ens trobem que poc més de 2 de cada 10 docents tradueixen (el 21,1%), mentre que 3 de cada 4 no ho fan (el 75%). Podem dir que la traducció no és una pràctica majoritària<sup>27</sup>.

Diferenciant internament la mostra, s'observa que es tradueix en major mesura entre els docents que treballen a centres dependents del Departament de Benestar

<sup>27</sup> Així mateix, les proves d'associació entre les variables realitzades en cap cas resulten significatives, fet que ens indica que cap introdueixen una modificació important —estadísticament parlant— de la distribució en funció de les seves categories.

Social o d'altres organismes de la Generalitat que entre els vinculats a d'altres tipus d'institucions (al voltant del 30% entre els primers i del 13% entre els segons); també entre els que la seva feina és remunerada respecte als que ho fan voluntàriament (el 31,8% en front del 13,4%), i entre els que desenvolupen la seva tasca allà on el grau de presència d'immigrants és majoritària en comparació als centres on el grau de presència és minoritari o total (el 50%, davant de percentatges al voltant del 15%).

#### 4.3.5. La coordinació entre els docents i entre els centres

Quant a l'anàlisi del grau de coordinació a l'hora d'oferir i desenvolupar programes, ens fixarem en dues dimensions: la coordinació existent entre els docents del mateix centre i la coordinació amb altres associacions o centres d'educació d'adults.

La coordinació entre els docents d'un mateix centre és una pràctica molt generalitzada entre els professionals enquestats —més de 8 de cada 10 professors afirmen que es coordinen amb els companys del centre (el 84,6%). Poc més d'1 de cada 10 afirma no fer-ho (el 15,4%), com es pot observar a la taula XXXII.

A més a més, i com comprovem igualment en la mateixa taula, aquesta pràctica no varia en funció de les variables que venim contemplant. És a dir, els ensenyants d'un mateix centre tenen la pràctica de coordinar-se entre ells, per sobre de si aquest centre depèn de la Generalitat o d'altres institucions, si treballen cobrant o sense fer-ho o si el grau de presència d'immigrants és molt o poc elevat. Tanmateix, els percentatges són molt similars en tots els casos i molt semblants als vistos pel total de docents (entorn del 75%-90%).

TAULA XXXII. EXISTEIX COORDINACIÓ AMB ALTRES PROFESSORS DEL CENTRE? DISTRIBUCIÓ GENERAL I EN FUNCIÓ DE LA DEPENDÈNCIA DEL CENTRE ON TREBALLA EL DOCENT

	Dependència del centre on treballa el docent					
	Total	Benestar Social	Altres organismes de la Generalitat	Entitats locals i/o comarcals	Altres associacions (Creu Roja/ Càritas)	Cap vinculació
Sí	84,6%	84,6%	77,8%	100%	87%	50%
No	15,4%	15,4%	22,2%	0%	13%	50%
NS/NC	0%	0%	0%	0%	0%	0%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Font: Elaboració pròpia.

La coordinació entre els docents es converteix en una pràctica minoritària si la referim al contacte amb docents d'altres centres o associacions. D'aquesta manera,

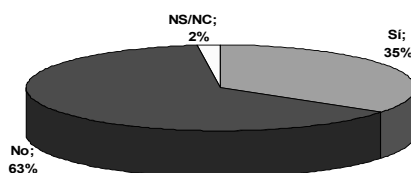
i tal com comprovem en el gràfic següent, el 63,5% dels ensenyants afirmen que no es coordinen amb altres associacions, centres o institucions d'educació d'adults, mentre que un 34,6% sí que ho fan.

Contràriament al que passava amb la coordinació intracentre, en aquest cas sí que existeixen diferències significatives entre el professorat en funció de les característiques que venim contemplant. Així, comparativament, entre els professionals que treballen a centres dependents del Departament de Benestar Social, si existeix aquest contacte —més de 8 de cada 10 (el 84,6%) ensenyants d'aquest grup afirmen que es coordinen amb altres institucions—, mentre que entre els professors vinculats a la resta d'institucions la pràctica més habitual és no fer-ho (amb percentatges d'ensenyants que no tenen contactes fora del centre, que oscil·len entre el 60% i el 100%). A més a més, estadísticament aquesta relació és significativa ( $\chi^2=25,707$ ;  $p\leq 0,001$ ), fet que indica que la variable “dependència del centre on treballa” té una important influència en l'existència o no de coordinació amb altres institucions.

El mateix passa si contemplem el professorat en funció de si desenvolupa la seva feina de forma remunerada o voluntària. Entre els primers, més de 7 de cada 10 (el 72,7%) afirmen que hi ha coordinació, mentre que entre els segons més de 9 de cada 10 (el 93,3%) afirmen el contrari, és a dir, que no tenen un contacte amb altres centres. Igualment, la relació estadística entre ambdues variables és significativa ( $\chi^2=27,335$ ;  $p\leq 0,000$ ).

Així mateix, comprovem que hi ha diferències en funció del grau de presència d'immigrants al centre. Els docents que treballen en centres on el grau de presència d'immigrants és minoritari o majoritari, gairebé 3 de cada 4 afirmen que existeix coordinació amb altres institucions, mentre que en els casos on tot l'alumnat és immigrant, la pràctica més freqüent és no tenir-ne —9 de cada 10 (el 90,3%) d'aquests així ho declaren. De nou la relació estadística entre ambdues variables és significativa ( $\chi^2=28,717$ ;  $p\leq 0,000$ ).

GRÀFIC 21. EXISTEIX COORDINACIÓ AMB ALTRES CENTRES/ASSOCIACIONS?



Font: Elaboració pròpia.

Amb l'objectiu d'aprofundir en el contacte amb altres entitats d'educació d'adults, a continuació presentem dades sobre quines són les institucions amb les quals es coordinen (evidentment, els que ho fan). I en aquest aspecte observem una gran heterogeneïtat.

Quan hi ha coordinació, la majoria dels docents afirmen que es produeix amb altres institucions d'educació d'adults —concretament el 61,6% de respostes (el 23,1% assenyalen altres centres de formació del Departament de Benestar Social; el 23,1%, altres centres de formació d'adults de la província, i el 15,4%, associacions d'educació d'adults no provincials). També és remarcable el contacte amb institucions no estrictament educatives, com ara ajuntaments o consells comarcals (amb el 26,9% de les respostes) i amb Càritas (amb un 11,5%).

Encara així, observem que existeixen variacions. D'aquesta manera, entre els que treballen vinculats a la Generalitat de Catalunya —bé sigui al Departament de Benestar Social o d'altres organismes— apareix una coordinació més alta amb altres centres d'educació d'adults (el 75,1% de les respostes del primer grup de docents i el 100% dels segons així ho indiquen) —del propi departament, de la pròpia província o d'altres—, que entre els que depenen d'entitats locals o comarcals o de Creu Roja o Càritas, que ho fan amb entitats no estrictament educatives (el 100% de les respostes) —ajuntaments, consells comarcals o Càritas—, i mai amb les esmentades en el cas anterior.

Una situació similar la trobem a l'hora de comparar els ensenyants que desenvolupen la seva feina cobrant respecte als que ho fan voluntàriament. Els primers segueixen mantenint contacte amb d'altres centres educatius (amb un 69,6% de les respostes) i, en menor mesura, amb d'altres institucions no estrictament educatives (amb un 30,4%), mentre que els que treballen de manera voluntària no ho fan amb altres institucions d'educació d'adults i només amb ajuntaments, consells comarcals o amb Càritas.

Finalment, hem de dir que el grau de presència d'immigrants al centre també palesa diferències: allà on aquest alumnat és minoritari o majoritari, el contacte és principalment amb altres centres d'educació d'adults, mentre que on tots els alumnes són immigrants, el contacte és gairebé exclusiu amb entitats no estrictament educatives. En tots dos casos, els percentatges són molt similars als comentats anteriorment.

Recapitulant, podem concloure que es declara que existeix coordinació entre els docents que treballen en un mateix centre, però aquesta pràctica tan homògena a nivell interior del centre, no ho és tant quan ens referim a la coordinació entre docents de diferents centres. Així, i encara que no és una pràctica habitual a nivell general, detectem situacions en què sí que ho és. D'aquesta manera, els ensenyants que treballen en centres vinculats al Departament de Benestar Social —que recordem que són la gran majoria dels que ho fan de forma remunerada i en centres on no tot l'alumnat és immigrant—, afirmen majoritàriament que hi ha coordinació amb altres institucions, situació molt diferent a la dels que treballen en centres dependents d'altres institucions —que són la gran majoria dels que treballen voluntàriament i en centres on la presència d'immigrants és total—, on aquesta coordinació és minoritària.



Amb referència als centres o institucions amb les quals es coordinen, quan aquesta coordinació existeix, també es donen diferències entre aquests dos grups. Així, entre els primers hi ha un grau molt més elevat de contacte amb d'altres institucions o centres educatius —bé dependents del departament, altres de la província o altres de diferent província— que, en el cas dels segons, que es coordinen majoritàriament amb institucions no estrictament educatives, com ara ajuntaments, consells comarcals o Càritas.

#### **4.3.6. Satisfacció i perspectives de millora**

Per acabar amb aquest capítol, ens detindrem en dos aspectes. En primer lloc, en el grau de satisfacció que produeix entre els docents el desenvolupament de la seva feina, tenint en compte —o malgrat— la situació que hem analitzat al llarg de les pàgines precedents i, en segon lloc, què creuen que cal fer per millorar la seva pràctica docent i l'educació d'adults en general.

##### **a) El grau de satisfacció que reporta la feina**

Per damunt de la situació que hem dibuixat al llarg d'aquest capítol, la majoria dels docents que es dediquen a l'educació d'adults en comarques de Lleida es consideren molt o bastant satisfets fent la seva feina (el 100% dels ensenyants així ho expressen).

Si seguim observant les dades d'aquesta taula, hi podem comprovar que el grau de satisfacció continua sent molt alt, tot i que amb una lleu oscil·lació curiosa: tendeixen a estar més satisfets els docents que ho fan voluntàriament que els que ho fan de manera remunerada. Entre els primers, afirmen que la seva feina els satisfà “molt” un 80%, mentre que en el cas dels segons, aquest percentatge es redueix al 68,2%. Aquesta dada pot tenir una lectura interessant, tenint en compte la situació que hem anat dibuixant al llarg del capítol: encara que els que ho fan voluntàriament tenen un grau d'estructuració de la seva feina menor —a nivell de coordinació, disposició de materials, etcètera— que els que ho fan de forma remunerada, es consideren més satisfets amb la tasca que desenvolupen<sup>28</sup>.

##### **4.3.6.1. Demandes per millorar la pràctica docent i l'educació d'adults a la província de Lleida**

Finalment, repassarem les principals peticions que fan els ensenyants pel que fa a la millora de la seva pràctica docent, així com pel que fa a l'educació d'adults en general.

---

<sup>28</sup> Per ampliar el tema del voluntariat en associacions es pot consultar el treball, recentment publicat: Llevot (2005).

En relació amb la pràctica docent, és destacable que les principals reivindicacions dels professors se situen en l'òrbita de la formació (amb el 49,4% de les respostes obtingudes) —tant teoricalingüística (amb un 23,5%) com pràctica (amb un 25,9%)— i en la necessitat de més materials (amb un 24,7%), abans que en qüestions relacionades amb l'alumnat (3,7%), recursos humans (3,7%) o la coordinació amb la Generalitat.

És significatiu, com acabem de veure, la importància que es dona a la formació, però a una formació que inclogui aspectes teòrics, lingüístics o pedagògics i pràctics, el coneixement d'altres centres o experiències, o bé com treballar en el dia a dia a l'aula. Tot plegat es pot observar a la taula XXXIII, que també presenta que es tracta de demandes constants entre el conjunt dels docents. Així, tot i si treballen en un centre vinculat al Departament de Benestar o en altres institucions no vinculades a la Generalitat, si ho fan cobrant o de manera voluntària, o diferenciant el grau de presència d'alumnat immigrant, el que es demana per millorar la pràctica docent és el mateix.

TAULA XXXIII. DEMANDES PER MILLORAR LA PRÀCTICA DOCENT. DISTRIBUCIÓ GENERAL  
I EN FUNCIÓ DE LA DEPENDÈNCIA DEL CENTRE ON TREBALLA EL DOCENT

	Dependència del centre on treballa el docent					
	Total	Benestar Social	Altres organismes de la Generalitat	Entitats locals i/o comarcals	Altres associacions (Creu Roja/ Càritas)	Cap vinculació
Més recursos humans	3,7%	9,1%	6,7%	0%	0%	0%
Més recursos materials	24,7%	27,3%	33,3%	16,7%	22,9%	0%
Més formació als mestres (pedagògica, idioma)	23,5%	27,3%	26,7%	16,7%	22,9%	0%
Més formació als mestres (pràctica, coneixement altres centres)	25,9%	18,20%	26,7%	16,7%	34,3%	0%
Més estabilitat/regularitat de l'alumnat	3,7%	0%	0%	0%	5,7%	33,3%
Més temps	4,9%	4,5%	6,6%	0%	2,9%	33,4%
Res	2,5%	0%	0%	16,7%	2,9%	0%
Altres	4,9%	9,1%	0%	16,7%	2,9%	0%
NS/NC	6,2%	4,5%	0%	16,5%	5,5%	33,3%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Font: Elaboració pròpia.

Els docents creuen que per millorar l'educació d'adults, en general, és important: la millora i increment dels recursos materials (amb el 25,6% de les respostes), i queda molt relativitzada la formació (tan sols és demanda en un 7,7% de les respostes). Així mateix, guanya pes la millora dels recursos que s'hi destinen (amb un 16,7%), la coordinació, implicació, interès de l'Administració —tant local, comarcal com autonòmica (amb un 15,4%)— i qüestions relatives a la motivació i sensibilització de l'alumnat (amb el 12,8% de les respostes).

Tot plegat es repeteix entre els diferents segments de la mostra considerats al llarg de l'estudi, tot i que hi ha alguna oscil·lació digna d'assenyalar. Entre els dependents del Departament de Benestar Social, les principals prioritats són l'augment dels recursos humans i materials (amb un total del 60% de les respostes), i es redueix l'interès de la major motivació de l'alumnat (amb un 5%). D'altra banda, entre els vinculats a Creu Roja o Càritas —encara que les demandes principals són les mateixes— és dona més prioritat a l'augment de motivació dels alumnes (amb un 17,6%). També és remarcable com entre els que treballen al Departament de Benestar Social i la resta existeix diferència respecte a la percepció de la coordinació, la implicació i l'interès per part de les administracions —entre els primers, aquesta no és una demanda principal, mentre que per a la resta sí que ho és.

També hi ha diferències entre les demandes que fan els docents en funció de si treballen de forma remunerada o si ho fan voluntàriament. Entre els primers, es dona molt pes a l'increment de recursos humans i materials (amb un 57,2% de les respostes d'aquest grup) i a un major grau de coordinació i implicació de l'Administració (amb un 14,3%), mentre que entre els segons, si bé la importància atorgada a aquesta coordinació (amb un 16,3% de les respostes) i l'increment de recursos materials (amb el 23,3%) són igualment significatius, una inversió en recursos humans no ho és tant i és prioritari motivar i sensibilitzar l'alumnat (amb un 16,3% de les respostes dels que treballen sense cobrar en front del 8,6% dels que ho fan cobrant).

Finalment, les divergències entre els docents que tenen un grau de presència d'immigrants a l'aula minoritària o majoritària i els que donen classe a centres on tot l'alumnat és immigrant, són, a grans trets, les mateixes. Entre els primers, es considera necessari més recursos humans (amb percentatges del 35,6% i el 16,7% de les respostes, respectivament), més recursos materials (amb percentatges del 35,3% i el 25%) i més coordinació amb l'Administració (amb el 41,7% de les respostes del col·lectiu que té un grau majoritari d'immigrants a l'aula) —als centres on l'alumnat immigrant és minoritari, en què en tercer lloc s'ubica la formació als mestres (amb un 11,8% de les respostes). D'altra banda, els segons concedeixen igualment una gran importància a l'augment dels recursos materials (amb un 23,9% de les respostes del grup) i la coordinació i implicació de l'Administració (amb un 13%) per millorar l'educació d'adults, però a diferència dels anteriors, aquests prioritzen motivar l'alumnat (amb el 15,2%) davant de la destinació de més recursos humans.

#### **4.4. La immigració a les comarques lleidatanes: situació i expectatives formatives**

Des de la dècada dels anys seixanta, hem anat assistint a l'increment notable de la població estrangera a l'Estat espanyol, i, evidentment, a Catalunya. Tot i no més fixant-nos en aquells que es troben regularitzats, observem que s'ha passat de 65.000 a 148.000 persones d'origen estranger (els no regularitzats s'han estimat entre un 20 o 25% més); als setanta, amb un creixement lleuger s'arriba a 200.000 i,

deu anys més tard, hi ha un ràpid increment a 275.000 (anys vuitanta), que continua de forma vertiginosa fins a arribar als 2.054.453 als noranta.

L'Institut Nacional d'Estadística situava els immigrants, en el seu darrer informe (abril de 2005), en el 8% de la població espanyola. Hi ha hagut un gran augment de la població estrangera, sobretot a mitjans dels noranta, increment que fa que sigui el moment en què es plantegin, des de diferents administracions, com fer front als reptes que aquest volum i assentament dels immigrants està comportant.

Aquesta distribució, a més a més, no es dona de forma homogènia a tot l'Estat espanyol, sinó que és desigual per efectes diversos. Malgrat que ens centrem a Catalunya, cal veure que la repartició del volum de la immigració és diferent. Hi ha províncies amb una alta concentració i, en canvi, en d'altres el nombre és molt baix.

En el cas de Catalunya, el nombre més elevat se situa a Barcelona, seguit de Girona, Tarragona i, finalment, a la província de Lleida, on tenim censades 34.507 persones del col·lectiu minoritari estranger en data de finals de 2005.

Així mateix, aquest repartiment s'ha de complementar amb l'observació dels diferents orígens de la població immigrant. Això, entre altres coses, és conseqüència de l'*efecte crida*, és a dir, la informació que circula entre les persones d'un mateix poble, província, país... Entre els que es relacionen fa que tendeixin a concentrar-se en determinats barris, pobles, etcètera, o bé també en feines, a la societat de destí. Per això, hi ha una sèrie de localitats on s'agrupen determinades nacionalitats, mentre que en d'altres properes aquest perfil pot ser diferent. Per exemple, a Fraga hi ha molts algerians; a Guissona, més immigrants de l'Europa de l'Est... En aquest darrer cas, també respondria a l'efecte de les polítiques de contractació de les empreses que ho han afavorit.

En el cas de Lleida, els continents d'origen que presenta són, amb major a menor nombre, de l'Àfrica, la resta d'Europa, Llatinoamèrica, Europa comunitària, Àsia, Amèrica del Nord i, finalment, Oceania. Si filem més prim, les dades del padró municipal corresponents a l'any 2004 de la Paeria ens presenten que la immigració empadronada hi ha créixer prop d'un 40%.

Per procedències, hi ha 146 nacionalitats diferents, que representen el 12% de la població resident a Lleida ciutat (se situa en un nombre de 15.721 persones, de les quals el 59,4% són homes i els 40,4%, dones). Distribuïnt-ho per continents, el 21,4% són d'Europa, el 29,6% d'Amèrica, el 45,9% de l'Àfrica, el 3% de l'Àsia i el 0,1 d'Oceania.

- D'Europa, el 49% són romanesos; de la Unió Europea, el 16%; d'Ucraïna, el 10%, i de Bulgària i Rússia, el 7% de cada origen (altres orígens tenen percentatges menors).

- D'Amèrica, el 88,7% provenen d'Amèrica del Sud (Colòmbia representaria el 31% dels d'Amèrica del Sud; el 20,7%, de l'Equador; el 15,6%, del Brasil; el 10,3%, de Bolívia...).
- De l'Àfrica, el 51,8% són del Magreb (d'aquests, el 66,6% són del Marroc); el 43,8%, de l'Àfrica Occidental (el 23,5% de Nigèria, el 19,9% del Senegal, el 17,8% de Mali, etc.), i el 4,3%, de l'Àfrica Central i Equatorial.

Malgrat que les comunitats africanes i sud-americanes continuen sent majoritàries i segueixen en augment, el darrer any els increments més importants els han registrat els països del centre i est d'Europa (Romania i Bulgària) i els asiàtics (Bangladesh, Índia, Nepal i el Pakistan). Aquest fet comença a reflectir canvis en els fluxos migratoris.

Aquesta diversitat es reproduceix en la mostra que hem obtingut. De 48 entrevistes a immigrants de diferents orígens, 18 són de l'Àfrica (5 del Marroc, 3 d'Algèria, 1 de Mauritània, 2 de Gàmbia, 2 de Guinea Equatorial, 1 del Camerun, 1 d'Egipte, 2 del Senegal i 2 de Ghana), 22 d'Amèrica Central i del Sud (1 de Costa Rica, 1 de Costa d'Ivori, 1 de Cuba, 5 de Colòmbia, 1 de l'Argentina, 3 de la República Dominicana, 1 de Veneçuela, 1 del Perú, 2 d'Uruguai, 1 de Mèxic, 1 de Nicaragua, 1 de Mali i 2 de Xile) i, finalment, 4 d'Europa de l'Est (1 d'Eslovàquia, 1 d'Ucraïna, 2 de Romania) i 4 de l'Àsia (1 de Síria, 1 de l'Iran i 2 de la Xina). En un principi, havíem previst realitzar 25 entrevistes, però la diversitat d'orígens detectats ens ha engrescat a incrementar la mostra per assolir-ne una major representativitat a les comarques de Ponent. Tot i això, com les converses que vam mantenir amb representants del Centre de Cooperació Internacional apuntaven cap a la necessitat de no adreçar-nos només a immigrants que realitzessin formació en el país d'acollida, ho vam considerar del tot adient i important i ens vam decantar per incrementar el nombre previst amb altres persones que no estiguin realitzant cap tipus de formació. A continuació, adjuntem la relació d'entrevistats en un quadre graella.

TAULA XXXIV ENTREVISTES<sup>29</sup> A IMMIGRANTS DE LES COMARQUES DE LLEIDA

Procedència	Estudis	Treball	Temps	Edat	Acrònims <sup>30</sup>
Marroc	Primària	Agrícola	22 anys	54 anys	IMHA04a
Perú	Estudis mitjans	Comerç	6 mesos	27 anys	IPHA04
República Dominicana	Secundària	No treballa	14 anys	47 anys	IRDDA04
Algèria	Primària	No treballa	3 anys	28 anys	IAHN04a
Senegal	Primària	Indústria	5 anys	25 anys	ISHA04a
Veneçuela	Secretària	No treballa	15 anys	53 anys	IVDA04
Marroc	Sense estudis	Construcció	15 anys	37 anys	IMHN04a
Uruguai	Primaris	Comerç	23 anys	48 anys	IUDA04
Romania	Estudis superiors	Esporàdic	2 anys	30 anys	IRHA04
Argentina	Estudis superiors	Esporàdic	3 anys	33 anys	IARHN04
Marroc	Secundària	Esporàdic	2 anys	21 anys	IMDN04
Xile	Secundària	Construcció	1 any	35 anys	IXHA04
Mèxic	Estudis superiors	Recerca	2 anys	31 anys	IMEHN04
Gàmbia	Primària	Serveis	4 anys	32 anys	IGDA04
Ghana	Primària	Serveis	13 anys	48 anys	IGHDA04
Nicaragua	Secundària	Indústria	5 anys	23 anys	INHA04
Guinea Equatorial	Superiors	No treballa	4 anys	26 anys	IGEDA04
Algèria	Superiors	Mediador intercultural	14 anys	39 anys	IAHA04
Marroc	Superiors	Comerç	6 anys	33 anys	IMHN04b
Colòmbia	Primària	Serveis	3 anys	37 anys	ICDN04
Síria	Superiors	Estudia	2 <sup>a</sup> generació	21 anys	ISIHA04
Uruguai	Primària	Serveis	16 anys	40 anys	IUHN04
Senegal	Primària	Serveis	2 anys	24 anys	ISHA04b
Xile	Superiors	Estudia	1 any	19 anys	IXHN04
Iran	Superiors	Serveis	24 anys	45 anys	IIHN04

<sup>29</sup> L'ordre de presentació de les entrevistes respon a l'ordre de la data de realització de les enquestes.

<sup>30</sup> La primera lletra és la I, igual per a tots, que significa immigrant. La segona té a veure amb el país d'origen, d'aquesta manera trobem M: Marroc; P: Perú; RD: República Dominicana; A: Algèria; S: Senegal; V: Veneçuela; U: Uruguai; R: Romania; AR: Argentina; X: Xile; ME: Mèxic; G: Gàmbia; GH: Ghana; N: Nicaragua; GE: Guinea Equatorial; C: Colòmbia; SI: Síria; I: Iran; MA: Mali; CA: Camerun; E: Egipte; MR: Mauritània; XI: Xina; CM: Costa de Marfil; CR: Costa Rica; CU: Cuba; ES: Eslovàquia; UC: Ucraïna. La tercera lletra significa el gènere. Així, tenim H per a home i D per a dona. La quarta lletra té a veure amb el fet de si ha estat alfabetitzat al país d'origen o no; A: sí que ho estan i N: no ho estan. En cinquè lloc trobem dos xifres (04) que corresponen a l'any de les entrevistes (2004). I, finalment, la sisena correspon a les lletres de l'abecedari: a, b, c... per diferenciar-los en cas que siguin iguals.

Mali	Secundaris	Empresa	15 anys	40 anys	IMAHN04
Camerun	Superiors	No treballa	2 anys	24 anys	ICAH04
Algèria	Superiors	Xòfer	4 anys	30 anys	IAHN04b
Egipte	Superiors	Hostaleria	1 any i mig	32 anys	IEHA04
Mauritània	Primària (sense acabar)	No treballa	3 anys	28 anys	IMRHN04
Marroc	Superiors	Xòfer	12 anys	37 anys	IMHA04b
Xina	Secundària	Hostaleria	9 anys	42 anys	IXIDN04a
Xina	Secundària	Hostaleria	5 anys	24 anys	IXIDN04b
Guinea Equatorial	Secundària	No treballa	6 anys	35 anys	IGEHN04
Gàmbia	Primària	Fàbrica	15 anys	36 anys	IGHA04
Costa de Marfil	Secundària	Construcció	6 anys	27 anys	ICMDA04
Ghana	Secundària	Agrícola	3 anys	30 anys	IGHHA04
Colòmbia	Secundària	Sindicat	2 anys	27 anys	ICDA04a
Colòmbia	Secundària	Serveis	2 anys	24 anys	ICDA04b
Colòmbia	Superiors	Neteja	4 anys	32 anys	ICDA04c
Colòmbia	Secundària	Ramaderia	3 anys	25 anys	ICHA04
Costa Rica	Superiors	Estudia	3 anys	24 anys	ICRDA04
Cuba	Superiors	Fàbrica	3 anys	50 anys	ICUDN04
República Dominicana	Secundària	Administrativa	20 anys	39 anys	IRDDN04a
República Dominicana	Primària (sense acabar)	Neteja	12 anys	40 anys	IRDDN04b
Eslovàquia	Superiors	Forn de pa	4 anys	46 anys	IESHN04
Ucraïna	Secundària	Neteja	2 anys	27 anys	IUCDA04c
Romania	Secundària	Fàbrica	1 any	33 anys	IRDN04

En aquesta fase de l'estudi vam voler conèixer, a través de metodologia qualitativa (entrevistes en profunditat), el parer dels immigrants sobre l'educació i, concretament, sobre l'educació d'adults, en el marc del procés migratori, la seva situació i les seves expectatives, entre altres qüestions significatives.

#### 4.4.1. Els motius de l'emigració

Quant als motius de l'emigració dels entrevistats, es fa difícil agrupar-los, ja que són molt diversos (situació sociopolítica, necessitat econòmica, raons familiars, imitació de l'èxit, propaganda occidental), tal com veurem a continuació:

... un momento en el que nadie quería votar, nadie... nadie confiaba aunque ahora este hombre, pues, intenta haser las cosas no sé... intenta haser las cosas un poco bien... pero es muy difícil; es un país que está muy hundido, muy corrupto la polisia... que es la que tiene que guardar el orden pero es la más corrupta y la

justisia, por ejemplo, un abogado o un jués, son corruptos y si en un país no hay justisia, pues... ¿no?... es muy delicado... américa latina (IUHN04).

L'arribada any rere any dels amics emigrants d'Europa, els continus rumors que hi ha feina als països rics; la idea generalitzada que l'emigració era l'"única solució", les necessitats cada dia majors de la família... van portar alguns entrevistats a assumir la responsabilitat de, per ser el més gran dels germans, millorar la situació de la seva família. En força casos no es tracta d'una opció/decisió individual, sinó familiar; la família forma part del projecte migratori. Així, en alguns casos, no es disposa personalment dels mitjans econòmics per fer el salt i és la pròpia família la que decideix invertir els seus recursos en aquest joc d'atzar que ha acabat sent l'emigració. També és cert que, en d'altres casos, la família s'aferra als seus fills i prefereix continuar vivint com sigui per tal de no sotmetre un dels seus a una aventura tan plena d'incògnites i sofriments.

La idea, però, més estesa és la de venir per motius econòmics, ja que havien vist pels turistes o bé per la televisió la imatge del Dorado, de la vida occidental, on es tenen diners, es viu fàcilment, etc. Una entrevistada cubana ens va arribar a dir:

No se pueden quejar y tienen que cuidar lo que tienen, que España actualmente es una casa de oro... nosotros desde Cuba lo veíamos así (ICUDN04).

O com ens diuen altres entrevistats:

...venien molts perquè aquí es guanya molts més diners que allí. La moneda ara no, que està igualada, però abans pues era molt baixa i lo que tu podies guanyar en un mes, per exemple, deu mil pessetes allí, aquí guanyaves cent mil i valia la pena (...) per exemple, tu guanyant deu mil pessetes aunque més o menos fos una mica més baix el nivell de vida allà, eh... valia la pena perquè... de deu a cent pues són noranta i clar tenies més oportunitats de fer-te una casa que allí tothom se vol fer una casa, vol tenir un cotxe, vull dir lo que no lo té pues... tothom aspira, potser a no ser ric o milionari, però si a viure còmode, tenir la seva tele, tenir la comoditat que tothom vol avui en dia, vull dir que molts immigrants, jo conec molts immigrants del meu país i molts puestos... però del meu país, veïns meus que han vingut cap aquí i mira que allí tenien casa seva, una vida més o menys, més o menys bé dins de lo que cabie..han volgut venir aquí, cap aquí amb l'afany de vulguer guanyar molts més diners... (IRDDA04).

...en Europa es el paraíso ¿no? al menos nosotros al venir lo pensamos así (ICMDA04)

...cuando vuelve allá con un coche más bueno así que tenemos allá, podíamos decir que éste gana bastante dinero pero no lo sabíamos que pasa aquí... (IGEHN04).

...lo poquito que tú ganas allí, puedes vivir tranquilamente sin correr de la mañana a la noche como aquí... tal vez la gente viene aquí para... para el engaño de las otras personas, las personas... vienen aquí... castigando, la vida les cas-



tiga demasiado... dificultad muchísima... sabes... y cuando lleguen aquí... a... no... es la realidad de la que... conta la gente... sabes y... por culpa del engaño de las personas... muchas de las personas abandonan los bienes a todos... lo que tenía... para a... para venir a Europa, ¿sabes? Algunas persona viene para pasar en España o para ir otro sitio, pero no han... ¿cómo se dise? No han conseguido hacerlo... los engañan en las pateras, se mueren allí, ¿sabes? Todo esto cuando a... a, alguien lo ha visto te duele y cuando tú llamas en tu país y te dicen: ah! Tú estas viviendo ahora, tu si... tu estás, estás a... Europa. Y como tú le tiene... tú no estás aquí y no sabes lo que pasa... te disen una cosa y no es la verdad... te disen: allí vivo así, vivo asá... pero cuando tu chec, tu cheque llegués allí te darás cuenta po... son mentirosos, si... si no es, no es igual... y en Africa hay pobreza, claro hay pobreza, muchísima... demasiada también, los más pobres no pueden pagar... a pagar un billete para venir aquí y hay complices en los barcos que ayudan... cobran un poquito menos... y sabes... esto es demasiado difícil de explicar...(ISHA04b).

D'altres hi afegeixen que han vingut per raons polítiques. Tal com ens recull aquest fragment d'un entrevistat marroquí, quan no veus cap sortida a la teva situació, i vius enmig de la injustícia i la por... la visió de l'Estat espanyol com un poble obert, on la llibertat i la democràcia estan garantides per a tothom, dóna esperances. Aquí és possible organitzar-se, pertànyer a una associació, a un sindicat, a un partit, etc.

... al Marroc, ja saps, són països del tercer món i... i tothom ho sap això que la falta de democràcia, falta de llibertat d'expressió i la gent que té estudis com naltres tiene siempre la... té sempre la voluntat d'expressar-se i tot això... i no deixa la voluntat d'expressar i... es fa pesada... a i més a més, encara que treballis, treballaràs per exemple de mestre, o treballaràs en l'Administració i per això estan sempre vigilant, i tot això no hi havia democràcia. Però a partir de fa quatre o cinc anys comença a canviar una mica el panorama en el Marroc... (...) aquí, en canvi, no tens por de dir res... pots sindicar-te, fer-te d'una associació, i això és important, no sols per tu, sinó per la teva família, els teus fills, el fet de no haver de claudicar davant res... (IMHA04b).

A més dels familiars i dels amics que han emigrat primer, els mitjans de comunicació tenen una gran influència a l'hora de transmetre el mite de la modernitat mitjançant la penetració dels valors occidentals: independència i llibertat de la dona, més drets polítics i socials, prosperitat econòmica i de consum, etc. Aquests mitjans presenten i ofereixen la possibilitat de tenir, però amaguen les dificultats per assolir els béns que tenen. Transmeten, doncs, una imatge que no s'ajusta a la realitat, però que molts immigrants, enlluernats, creuen fàcil d'assolir (IGHA04).

D'altres ho resumeixen així; el fet, a més, és enriquir-se culturalment:

... perquè un és un aventurer... vacances per curiositat... és meu cas... en mi país yo trabajaba y ganaba bien... y me quedé para ganar más, una mica més que en mi país, pero también quería conocer otros sitios, otras culturas... en España hay estabilidad política y esto era importante para mí (IMAHN04).

De tota manera, per altres llatinoamericans, com aquest colombià, el somni és arribar als Estats Units, però al no poder-hi arribar es va quedar a Espanya, perquè era un país bonic i on es vivia molt bé:

... el sueño de todo sudamericano es irse a vivir para Estados Unidos, la gran potencia mundial... es un poco complicado desde Colombia por el problema del narcotráfico... entonces España comenzo a conseguir de pronto fama de un país bonito, entonces, entonces... entonces luego se tiene la facilidad de que te entra uno muy fácil como turista... y luego pues uno aquí se entera que la calidad de vida aquí en España es muy... muy buena por decirlo así, en Estados Unidos se puede ganar mucho más dinero, pero de pronto no se vive... hay más tranquilidad también, porque, o sea, no hay inseguridad de la calle ni nada de eso...(ICHA04).

La diversitat de motivacions manifestada es continua veien en el fet que hi ha persones que han vingut per estudiar amb una beca, com és el cas d'una noia de Costa Rica:

...yo vine con una beca del Comité Olímpico Internacional... para estudiar i haser deporte aquí en Lleida. Y en Lleida espesíficamente por que era un convenio con el Ayuntamiento de Lleida (...) porque en mi país no se vive del deporte, tener la oportunidad de venir a un país tan desarrollado como es España, estudiar y aumentar mi curriculum (...) una parte fundamental en mi vida, pues me gustó un montón, sobre todo porque supuestamente venía a un país en el que hablaba el mismo idioma, pero bueno ya aquí con el catalán... aunque guera otra cultura y todo esto, pero... cuando me lo dijeran supercontenta (ICRDA04).

La idea de marxar sovint va de la mà amb la de tornar, però en la concreció de retorn condicionat, com veiem, pel que s'hi trobaran, s'ha de tenir en compte com viuen els diferents membres de la família que són a origen, el compliment o no de les expectatives que tenen d'aquest projecte migratori, a més del que creuen que trobaran al seu país i el que deixaran a Espanya.

Per a un immigrant, el retorn sempre és un assumpte molt complicat. L'emigració està lligada al fantasma de l'èxit; tornar al país d'origen amb les mans buides i amb el pes d'un fracàs és tan dur per qui emigra que hi ha qui triga molts anys i d'altres no hi tornen mai si no és portant les proves del seu èxit (IMHA04a). A més a més, quan han passat un cert temps aquí i tornen al seu país, veuen que tot ha canviat després de x anys fora i no saben donar la raó detallada del que ha canviat, però quan arriben a casa, la seva família se sorprèn davant de les seves noves formes, costums... i ells senten que ja no són d'allà (IUDA04).

No vull tornar... perquè pues és anar allí i començar de zero, començar de nou amb les amistats, tot; tinc familiars allí i ma mare està allí ara mateix, però no, no em costaria molt i la comoditat la pots tenir tant aquí com allí... lo tinc tot i clar en cap moment jo he tingut ni la il·lusió, ni el desig de marxar, marxar cap allà, ni, no l'he tingut... és un país molt bonic, la gent és molt carinyosa,

molt calorosa... la vida és totalment diferent, la gent és més calmada, és com Andalusia, per dir-ho d'una manera, on la gent va amb menys estrès, a on la gent pensa ve si avui no tinc res per dinar, pues demà ja dinaré, no se és com aquí, aquí se viu per treballar i per res més, vull dir, i veus la gent que va superagobiada i treballa, treballa, allí la gent pues igual treball quinze dies i viu quinze dies i se nos acaben los cuartos pues d'aquí a quinze dies pues tornem a treballar, vull dir és una altra manera de viure, no vol dir que en aquest cas los dominicanos, no som com aquí a Catalunya o a Espanya, canviem i després nos tornem com los espanyols... i allí la gent és de regalar molt, molt de donar, però quan venim aquí ja mirem la, abans era la pesseta, ara l'euro. (IRDDN04a).

La primera acollida, les primeres informacions i aprenentatges pràctics d'un emigrant gairebé sempre és realitzada per la solidaritat dels que el van precedir. El primer xoc és començar a descobrir que l'èxit no és tan ràpid com es pensava al país d'origen: ningú els havia dit que vivia sota un pont, que passava setmanes i mesos abans no trobar feina... El pudor, la por que la família conegui les seves condicions reals de vida, la vergonya a les crítiques dels amics si et veus obligat a retornar, etcètera, fan que gairebé mai es digui tota la veritat i, en ocasions, el fracàs és la causa que fa impossible el retorn (IRDDN04b).

Si un emigrant torna al país d'origen i explica el que realment ha viscut, ningú s'ho creu, pensen que està mentint o que és un fracassat. L'únic que es veu, per exemple al Marroc, és que molts hi envien diners, que hi tornen carregats de regals, que porten bons cotxes, etcètera, i que són garanties de l'èxit obtingut al país d'acollida pels que no han marxat (IMHN04b).

Darrerament, per la no-superació del trauma migratori, s'observen força trastorns d'ansietat i de depressió:

... mi hermano tenía problemas básicamente de depresión... de depresión, porque... no se pos, las noches así se acostaba cachabais que estaba llorando y eso... mi madre estuvo más jodida... tuvo más... no sé, con más depresión... ella estaba siempre en casa (IXHN04).

La persona que emigra està sotmesa a una sèrie de tensions emocionals viscuades entorn a uns processos psicològics, processos de dol (reorganització de la personalitat que es produeix quan es pateix una pèrdua significativa), i ha de reelaborar vincles molt profunds i resituar-se després de la pèrdua de contacte amb els familiars i els seus amics més propers. D'una banda, aquests vincles han de perdurar per mantenir la identitat personal, però, de l'altra, s'han d'adaptar al país d'acollida per crear nous vincles en la nova societat. El dol és un procés natural i freqüent en la vida de les persones que fan aquest canvi tan considerable i que, darrerament, si no es fa correctament i s'assumeix amb més o menys temps, provoca alteracions en la salut física o mental de les persones.

#### 4.4.2. La tramesa de diners al país d'origen

Per projecte migratori hem entès el canvi que els emigrants esperen aconseguir, és a dir, per què i per qui emigra, quines són les coses que espera canviar o aconseguir per a si mateix i per als seus, en quin termini de temps, etc. Els projectes que hem trobat són tan variats com els protagonistes entrevistats. El més generalitzat és poder estalviar diners per al sosteniment familiar durant el temps que duri l'emigració i, una vegada retornin, poder establir un negoci que faciliti la feina i l'educació als fills (per exemple, IRDN04; IESHN04). L'emigració sovint va unida a un problema concret i determinat que es vol solucionar en un breu termini de temps. Malgrat això, quasi totes les històries demostren que això no és així. La durada de l'emigració s'allarga perquè els somnis inicials no es compleixen. És llavors quan comencen a valorar altres aspectes que ofereix el país d'acollida, com ara la llibertat, els drets, les ajudes socials, l'habitatge, les escoles... (IRHA04).

Sorgeixen tres raons específiques en la majoria dels entrevistats: el deute moral amb la família, el deute econòmic al país d'origen i, finalment, molt més trist, el deute a pagar a la màfia per estar al país d'acollida.

Així mateix, la majoria dels immigrants ajuden o mantenen bona part de la família, especialment fills, pares i germans, atès que ells van ser ajudats per venir i tenen un deure moral que han de tornar:

... yo envío dinero a mi país y a mi familia... sobretodo tienen el niño y la escuela del niño, la alimentación... (ICDA04b).

... tu mandas dinero a Colombia... y a... yo me gano novecientos euros ¿Cier-to?... pago mi renta, mando a Colombia doscientos euros que allá son cuatro... son al cambio casi quinientos mil pesos. Con eso tienen para... para escuela, para prácticamente comer un mes (...) allí se cobra poco y se... es muy caro todo entonces al cobrarse poco y caro entonces uno pasa muchas necesidades de lo básico, o sea en comida, en ropa, en... el colegio... lo pasa mal (ICDN04).

Per d'altres, l'obligació és per un deute perquè els han deixat diners per venir i pagar-se el bitllet (IRDDN04b) o bé perquè estan dominats per les màfies del seu país que s'han establert aquí, com el cas que ens relaten dos entrevistats: "Hay cosas que no puedo hablar... mafia... tienes que pagar sino tu familia... lo puede pasarse mal." (IXIDN04a). "Tienes que tener mucho cuidado porque pueden llegar a matarte... no hacen bromas... te destrosan la cara, las manos si no cumples... quieren un dinero por estar aquí, hacerte los papeles o lo que les da la gana"(ICAH04).

Com s'ha dit, el propòsit més comú és guanyar i estalviar diners per instal·lar-se per compte propi al país d'origen, per pagar una boda o una dot, per retirar-se... És el fracàs total o parcial en l'assoliment d'aquest objectiu el que provoca un període de permanència al país d'acollida, el que impulsa la reunificació familiar (o la creació

d'una família al punt de destí) i, a la llarga, converteix el país d'acollida en lloc de residència pràcticament definitiu.

Emigrar es converteix en un acte de generositat en què la persona se sacrifica en benefici del col·lectiu, amb el qual el bé particular se supedita a la necessària solidaritat familiar, com ens diuen la majoria dels entrevistats. L'home o la dona immigrants, davant els successius fracassos (que sempre intenten amagar) o almenys per l'increment de la percepció que no és tan fàcil aconseguir el que pretenien, aniran ajornant a poc a poc el retorn per acabar acceptant que a la llarga vindrà la família o que si ja és aquí s'hi establirà.

En altres projectes, molt pocs, no predomina la part econòmica, sinó que apareixen altres raons: superar la pressió tradicional col·lectiva, el control social, les obligacions familiars o tribals, un ambient polític social opressiu, etc. El desig de retorn no és tan clar i obtenir un treball no és tan apressant per estalviar, sinó per sostenir-se i poder realitzar altres expectatives personals: ampliar estudis, situar-se, etc.

Malgrat que no poden anar al país d'origen, la majoria dels entrevistats, especialment els del gènere femení, mantenen el contacte telefònic habitual amb la seva família, concretament amb els fills i amb els pares; la franja de freqüència és d'entre dos o tres vegades a la setmana i una al mes.

... yo llamo cada, al niño lo llamo dos o tres veces a la semana y a mis padres, cada ocho días. Y a los amigos depende del bolsillo, la tarjeta... porque nos comunicamos por tarjeta, preparadas ya... de cinco, seis euros que duran sesenta o setenta minutos y pues con lo que nos alcanza con ellas y si se nos acaba ya estos días, compramos otra... llámamos a los amigos y a la demás familia por navidades (ICDA04c).

No obstant això, alguns prefereixen també esplaïar-se amb cartes, malgrat que triguen molt a arribar, es perden i queden únicament com un recordatori per les fotos i altres pertinences que acostumen a enviar-se entre ells mateixos.

... las cartas tardan mucho en llegar... y después se pierden en el camino y... y entonces es un rollazo, ya si va algún amigo de Europa, ahora por ejemplo en Navidad, que va mucha gente, entonces mandamos fotos, le mandamos algún detalle especial, si se enrollan lo llevan, ¿no?, porque normalmente uno va cargado de regalos y cosas y entonces no molestar a la gente, porque la gente va con sus cosas para su familia y... y en el aeropuerto revisan mucho por el equipaje y entonces... yo siempre mando cartas y fotos (ICDA04c).

Amb el temps, també apareixen altres qüestions que es comencen a valorar com a elements positius: l'experiència i la saviesa que dóna sortir fora del país, viatjar, conèixer, relacionar-se amb una altra societat, superar el control social, sentir-se més lliures, canvis en els rols home-dona, experimentar la solidaritat i l'amistat de molta gent d'aquí...

#### 4.4.3. Reproduir les feines dels pares

La majoria dels entrevistats volien reproduir al seu país les feines realitzades pels seus progenitors o els seus avis com, per exemple, de fuster, de paleta... en el cas del pare, i en el de la mare, ocupar-se de les tasques domèstiques i d'educar els fills i acompanyar-los durant el seu creixement (ISHA04b). És a dir, en la divisió de rols dels països d'origen, el pare ha de procurar guanyar les garrofes, mentre que la vida familiar i material de la casa és competència exclusiva de la dona. En canvi, en la societat de destí això no és així, especialment per l'emancipació de les dones i la seva inserció laboral especialment en les tasques reproductives i el sector de l'hostaleria.

... los hijos suelen trabajar... en el campo o en la... comercios de sus padres... o en... en negocios familiares... o en algo así... yo que sé, siguiendo más o menos la línea de lo... de lo que, de lo que está haciendo su padre pues... por aquí todo cambia, trabajan mujeres limpiando, hombres... en lo que encuentran (...) (ISHA04b).

Quant a la valoració de la feina, la majoria no n'estan gaire satisfets pel fet que creuen que treballen igual que els anomenats autòctons però que els paguen menys pel fet de ser de fora, de ser estrangers:

... no les pagan la seguridad social y encima les pagan menos que los demás realmente... en Valensia pasaba más, tenían un montón de gente y la estaban explotando porque claro no tenían buena vivienda y vivían en gambuchas por desirlo así en cabañas... sin recursos... vamos sin agua ni eso (ICHA04).

Això sí, els entrevistats ens expliquen canvis per anar a pitjor que han tingut respecte al país d'origen: estaven exercint una professió d'acord amb els seus estudis o estatus i ara, cobrant més, fan una feina d'estatus més baix (IRHA04); al seu país d'origen vivien en una casa i ara canvien d'habitatge sovint; han d'estar més en pensions o albergs i, en algunes ocasions, no han tingut ni sostre.

... antes mi país... ha dicho que mi trabajo, economista fiscal para delincuencia económica pero este momento... situación en mi país es mal. Tengo tres niños, primero mayores tiene 22 años estudiar superior escuela... eh... como histórico, segundo es... chica... se llama Lucía estudiar segundo año... también... superior escuela como maestra y esto es... tercero es hijo tiene 16 años estudiar en la escuela... mi mujer trabaja como... trabaja antes como economista también como yo pero este momento no trabaja, no tiene trabajo (...) en Bratislava esto es mi ciudad y capital Eslovaquia tenía casa y ahora vivo, en este momento vivo albergue municipal (...) ¿por qué tengo trabajar como panadero? Yo soy estudiar... eh... superior escuela por esto que yo este momento... eh.. 20.500 kilómetros a fuera mi casa y... preparar pan (IESHN04).

La societat d'acollida els resulta impenetrable i sovint només compten amb ells per a les hores de feina. Des d'aquesta distància es generen prejudicis, estereotips, etc. per ambdues bandes, cosa que fa que algun entrevistat, com per exemple

en el cas d'una ucraïnesa, hagi participat com a intèrpret lingüística i mediadora intercultural en una entitat no governamental de Lleida per ajudar a integrar i conèixer les institucions i els serveis de la societat d'acollida així com pel que fa a l'assessorament als professionals que ho necessitessin, experiència que valora molt positivament, malgrat que ho hagi fet d'una manera del tot anònima i voluntària (IUCDA04c). D'altres relativitzen aquest punt i comenten amb ironia que al lloc de treball n'han viscut però simplement pel fet de ser l'últim que s'hi ha incorporat, com li passa a qualsevol:

No... más que todo por ser nuevo (riu), nuevo en los trabajos, siempre el nuevo hace lo que los otros no hasen, oye vota (saca) tira los cartones o límpia, por ejemplo en el Mac Donalds límpiate lo peor, el que no metía la mano que se llama es donde lavan las cosas y queda queda una porquería que es como una nata pero apestosa y es je, je, je. Tienes que meter tu mano y quien lo hasía el nuevo, el nuevo ja, ja... llamen al nuevo (ISHA04a).

El que observen és que es troben amb un canvi de costums, fet que critiquen la majoria dels entrevistats quant al valor dels diners i la pressa amb què s'han d'adaptar a la societat. Això té la seva expressió més negativa en el fet que alguns joves, els seus fills, veuen en la venda de drogues una manera d'obtenir fàcilment i ràpidament un benefici, sense gaire esforç:

... como hay mucha gente que venden droga y está bien... cada uno busca su vida, y cada uno sabe... pero han roto las tradiciones, la religión... por el dinero, entonces tienen dinero para ropa, su familia... compran casa... algunos también la toman y la pasan en el avión... se la comen en bolsas para sacarla en la caca... les pagan bien medio millón o así... a una prima de un chico le explotó una bolsa en la barriga en Holanda y se murió... sobretodo jóvenes, que no saben que hacer, no son ni de aquí ni de allá... es así (IAHN04b).

En el tràfic de drogues s'observa que hi ha més homes que dones, i les dones, si arriba el cas, ho fan perquè acostumen a tenir situacions personals i familiars molt difícils. Hi entren a través de xarxes que s'estenen per tots els àmbits i totes les formes de cohesió social.

#### **4.4.4. El sistema educatiu al país d'acollida**

La quarta part del guió de l'entrevista mirava de recollir l'opinió de les persones entrevistades sobre temes que considerem cabdals per al futur d'aquesta població: l'escolarització dels seus fills, concretament per valorar fins a quina edat creuen que s'ha d'anar a escola i quin tipus d'escola els agradaria.

La valoració positiva de l'escolarització dels nens és alta en la població entrevistada, ara bé, per a força persones, tot i valorar positivament el fet d'anar a l'escola, depèn de la situació familiar. Tenen clar que l'educació potser és un dels factors més afavoridors de la integració de les persones immigrades. Certament, això no es

refereix tant als adults com als seus fills. Mitjançant l'educació aprenen la llengua<sup>31</sup>, adquireixen les habilitats i els coneixements pertinents per viure en la nostra societat i pot significar mobilitat social. A més, l'escola apareix com una font d'integració en la comunitat i, en conseqüència, a través de l'escola es crea un teixit social que fa més fàcil la vida de les persones immigrades.

De tota manera, apareix un problema greu, del qual parlen els entrevistats amb més estudis: les escoles gueto on hi ha concentració d'alumnat minoritari en risc de marginació sociocultural. El handicap rau, per ells, en el fet que els alumnes provinents de famílies immigrades es concentren en determinades escoles, especialment de titularitat pública. Aquestes agrupacions són inevitables si les famílies immigrades tendeixen a habitar en un mateix territori i a acudir al centre escolar més proper, però com a problema es planteja quan les concentracions es transformen en guetos o representen guetització d'un determinat col·lectiu. En aquest cas, es pot pensar que aquests centres tendeixen a escolaritzar els nens procedents de les famílies amb més baixes expectatives educatives, la qual cosa fa que en el seu procés educatiu es perdin referents culturals i escolars i que es limiti notablement la perspectiva educativa i social d'aquesta part de l'alumnat. En aquesta situació, l'educació deixa de ser un recurs per sortir d'una situació d'exclusió i marginació. Com explica la sociologia de l'educació, acaba reproduint, per a una gran part dels alumnes, la mateixa situació social amb les seves implicacions negatives. La raó d'aquesta concentració artificial (quan no és potenciada per l'Administració) es troba en el fet que les famílies autòctones abandonen determinades escoles quan consideren que el nombre d'alumnat d'origen immigrant és superior al que es considera desitjable.

Sobre fins a quina edat han d'anar a escola els nens i nenes, nois i noies, les persones entrevistades han donat també, en algunes ocasions, més d'una resposta. Sovint indiquen que s'ha d'anar a escola fins al màxim que es pugui, fins a acabar una carrera universitària o fins al final de l'ensenyament obligatori.

Això sí, com diuen també, fins quan hi puguin anar està condicionat al fet que se'ls necessiti a casa o al fet que ja puguin trobar feina; especialment pensen en una inserció en la societat d'acollida, ja que als països d'origen hi ha precarietat econòmica i les possibilitats de trobar feina són escasses. Alguns, no obstant, pretenen que els seus fills estudiïn aquí per després poder aplicar els coneixements adquirits i contribuir en la millora del seu país:

... estudia aquí a la universidad y que... tenga un título o carrera para trabajar, y así ayudará también a mi país, porque así podría ayudar y hacer algunos proyectos allí... para desarrollar algún proyecto... yo quiero que se preparen aquí para ayudar un poco a mi país a desarrollarse... como frenar la inmigración y que se queden allí... entender al inmigrante y ayudarlo desde allí... mi chico

---

<sup>31</sup> Altres també parlen dels problemes lingüístics i escolars dels alumnes que s'hi incorporen tardanament, a l'educació secundària obligatòria.



ahora no quiere, como todos los críos del pueblo y a partir de setze anys disen: bueno, yo plego i treballo! Pero es una equi... equivocación total. Porque no irá a ningún sitio con esto. Tú a los diesiséis años plega, porque solament ve los fines de semana el dinero y los fines de semana y... pero cinco años, diez años, seguirá siempre con éste, este trabajo... eh.... la pala y no, no, el no pujará... yo prefiero tener un chico abogado que de peón (IMAHN04).

En la darrera de les preguntes sobre l'escola, els demanàvem com els agradaria que fos el centre. Ens van donar diferents respostes. Entre d'altres, posen de manifest que l'èxit educatiu és vist com el camí de sortida de la seva situació.

El futuro quiere a mis hijos que no lo pasan igual que su padre, tiendes? Y estudien bien y cogen un futuro mejor,,, (...) una carrera que guste pero el campo nada... (IMHA04a).

Pel que fa a les qüestions acadèmiques, les preguntes que fan referència a la institució escolar del país d'origen ens afirmen que valoren més el sistema educatiu català, especialment pel que fa a la relació educador-educand. Com veiem, en aquests entrevistats, els records de la seva escolarització (de material, relacions professor-alumne, metodologia d'aprenentatge, etc.) no són gaire bons i segur que les actituds es troben condicionades a l'experiència prèvia i a les expectatives que genera el "nou sistema educatiu" i fan que ho vegin en positiu o en negatiu.

Las clases son presenciales, va el profesor y da las clases. En el colegio por lo general dictan, dictan lo que es la teoría y hacen las explicaciones en la pizarra... Hay pocos libros, así que los alumnos estudian con lo que les dan los profesores por eso también se dicta mucho porque tienes que darles apuntes... de libros y... hay pocos, hay poco material didáctico y... muy pocas libretitas y... aunque con las pocas bibliotecas que hay tampoco hay material adecuado, los libros son del año ochenta y pico... es difícil (IGEDA04).

La relación entre maestro y alumno es de enemigos... enemigos siempre, porque nos pegaban fuerte, recuerdo una vez hacia un calor de desierto, estábamos para formar en el recreo y yo no escuchaba bien y vino imagínate y yo era un tío de 10 años y un profesor grande que pesaba más de 100 kilos y me dio un guantazo que yo pensaba que me giraba la cabeza y una vez por cosas de matemáticas nos puesieron un ejercicio de deberes y yo en casa no lo hice porque estaba jugando y se me olvidó hacerlo y me dio una paliza con un cable de televisor, con el cable blanco este que tiene alambre dentro y me abrió la oreja, y luego llegue a casa y mi madre ¿qué te ha pasado? Pues esto, esto, entonces mi madre me llevo al colegio y dijo porque y dijo mi madre es verdad el profesor tiene razón y encima vas a hacer dos horas suplementarias al día para aprender matemáticas, el profesor era como un dios, manda y te pega y nadie puede decir nada, la verdad es que por culpa de ellos hay mucha ignorancia ahora mismo, en mi país, porque yo recuerdo niños que eran como yo dejaron el colegio por miedo a estos profesores porque nos pegaban... (IRHA04).

Malgrat això, n'hi ha que veuen millor l'educació al seu país. Per exemple, a Cuba, el sistema educatiu hi funciona molt bé:

Una de las cosas que... de las que nos podemos sentir orgullosos los cubanos, es de la educación y de la salud pública, que hay cosas que son buenas y que no se pueden tapar con el dedo, porque allí el niño... allí la educación desde que nacen, tienen educación... igual que aquí... igual que aquí tienen de todo los críos, y te saludan y van a la escuela y los que no, van a la guardería. Yo, pero no se al... porque ha visto muchas manifestaciones aquí de la calidad de la enseñanza, porqué una cosa es ir a la escuela y otra es la calidad con la que imparten las clases, con las que hacen los exámenes. Siempre tratábamos de que el estudiante aprendiera el conocimiento, que supiera ponerlo en práctica para... no nos guiábamos porqué si era hijo de... del capitán o si era hijo del teniente (...) siempre tratábamos que la cosa fuera un poco más justa allí. No se ahora en este momento como estarán, hace tres años que bueno... pero desde el último año que yo estuve allí, sí (..) la educación aquí, por encima de todo, debe ser buena, un país desarrollado como éste, la educación tiene que ser de calidad y aunque hay sus cosas, bueno, claro, tiene que haberlas porqué aquí hay democracia, que es lo que no hay allí en Cuba. En Cuba no hay democracia, en Cuba la gente no puede expresar lo que siente, tiene que tragárselo todo, todas las cosas y aquí cuando no le gusta una cosa se manifiesta y dice: no me gusta esto y... bueno, no lo recupera pero por lo menos se lo saca de dentro (ICUDN04).

Quant al rol de la família al país d'origen, ens el sintetitza, en poques paraules, un entrevistat peruà:

... mi relación con la familia es diferente, la que tengo allá con la que tengo con los que hay aquí... o sea en los de allá, ¡uf!, los de aquí también me quieren, pero... pero es diferente el amor, digamos allá... allá son como mis madres, por ejemplo, que me quieren que dan la vida por mí, acá son un poco más... más alejados, y me ayudan pero no es lo mismo... allí es como si formaran parte de mí, somos uno en todo... cuando te pasa algo a ellos también les pasa, para lo bueno y para lo malo... están muy unidos (IPHA04).

Això sí, l'escola del país d'origen en algunes ocasions és valorada més pel que comportava d'assistència social a les famílies que per la tasca que s'hi feia:

... en las escuelas públicas han formado aulas para darles leche y pan caliente a muchos niños que van sin comer al colegio... (IUCDA04).

Les dones no guarden tants records del càstig físic, sinó més aviat de la repressió —com dels fet que els obligaven a callar—, de la representació del rol més clàssic de la dona, d'esposa i mare, i d'haver-se d'oblidar d'estudiar malgrat que tinguessin un bon expedient acadèmic. Qüestió que transmetien i que s'afermava amb les famílies de les entrevistades. Per això pensem que al país d'acollida moltes ja ni s'han plantejat de continuar-hi estudiant; com a molt, potser han pogut treballar fora de casa, qüestió totalment inviable al país d'origen.

Les dificultats semblen ser múltiples i variades segons els orígens: incorporació tardana a causa del fet que procedien del món rural i que no tenien prop una escola o bé per l'oblit dels pares. Així mateix, també responia a desinterès dels progenitors

per l'escola al considerar que per aquí no passa el futur o per la necessitat d'ajuda en les feines del camp (recollir llenya, conrear...) o en les tasques domèstiques (cuidar els germans, netejar...), és a dir, reproductives, etc. Vegem el que ens diu una entrevistada d'origen cubà que abans destacava per tenir una bona educació:

... muchos alumnos no podían asistir siempre, tenían que guardar a sus hermanos, ayudar en casa... Hay alumnos que cuando asistían por la mañana a las clases, por la tarde iban al campo, porque son escuelas en el campo y allí... bueno, allí hacían todo lo que había que hacer en el campo por la tarde: siembra, recogida, de todo... (ICUDN04).

Especialment no coneixen l'escola bressol, les guarderies, etc., de cuidar-socialitzar durant els primers anys (fins als 4, 5 o 6 anys) els fills; d'aquest rol sempre se n'havien encarregat les mares, les àvies (en definitiva, les dones).

Molts dels entrevistats, especialment els que fa poc temps que són al país d'acollida, creuen que la principal educació és la que es dona a casa; a l'escola és més instrumental per aprendre la lectoescriptura i el càlcul, com expressa una entrevistada dels països de l'Est:

... la educación empieza en la familia, la primera... los primeros pasos de educación los hacen los padres. Los hacen los padres. Después los siguientes, los siguientes son los profesores que te enseñan y que te educan... multiplicar lo que tienes que memorizar. En el cuarto año si no sabes la tabla de multiplicar no pasas en el quinto, pero aquí yo he visto niñas de 20 años que si no van con el cálculo en la calculadora no saben pagar en el bar... esto tienes que hacerlo tú con los niños cuando vas a comprar, practicarlo cada día, para que lo hagan de cabeza (IUCDA04).

La metodologia emprada pels mestres és molt variada. De tota manera, hem trobat algunes coincidències entre els discursos dels entrevistats, tant dels de països de l'Est, com d'africans, asiàtics i llatinoamericans. La primera fa referència al fet que quan descriuen la situació a l'aula diuen que quan el professor explica la majoria d'alumnes escolten amb els braços creuats i en silenci, inclòs quan alguns mestres demanen als seus alumnes que deixin els llapis o bolígrafs a terra a l'hora d'explicar per no fer soroll. Domina el silenci i seguir el que s'ensenya. La dinàmica de la classe sol ser explicació del professor, preguntes i exercicis, seguint aquest ordre (ICMDA04). Els llibres són gratuïts i es deixen a l'aula per a l'any vinent, tal com explica la següent entrevistada romanesa:

... cuando yo estudiaba ya los libros eran gratuitos, o sea en el cole... por ejemplo, en una clase de treinta personas para treinta libros hay un libro para cada asignatura, o sea de matemáticas, treinta libros de matemáticas... y cada uno tiene su libro.. gratis... puede coincidir que un libro este roto pero este libro lo devuelves y eso era una cosa que siempre había problemas porque, porque había niños que como los niños cuidaban mal de los libros y siempre nos decían pues que después de este años en el que tu aprendes de este libro, pues el año que viene vendrá otro que lo necesita y por eso no puedes escribir en

los libros y ahora me acuerdo y si te doy un libro mío no tiene apuntes porque teníamos que cuidarlos mucho... aquí se rayan y no se guardan... además cada año tienes que comprarlos (IRDN04).

Tant en el medi urbà com en el medi rural, els pares no acostumen a sol·licitar tutoria o entrevista amb els mestres; són molt poques les famílies, generalment, les de posicions més benestants i urbanes, que sol·liciten aquest tipus d'entrevista per parlar del treball escolar dels seus fills (IXIDN04a). Trobem que un dels possibles xocs culturals de qualsevol immigrant escolaritzat en el sistema educatiu d'aquí pot trobar-se en la pròpia concepció de l'educació; cada sistema educatiu planteja objectius i posseeix certes característiques que produeixen una imatge de l'escola diferent de la que es té aquí. Com hem vist, a la majoria de països que representen els nostres entrevistats existeix una disciplina molt rígida a les aules: "... nos castigaban con una tabla en las manos... la profesora era muy... muy exigente, muy estricta... si hasias algo malo te suspendían por un par de días o si era muy grave una semana y si ya era irremediable, pues otros colegios..." (ICHA04).

Ja a les escoles lleidatanes, trobem que malgrat que acudeixin poc al centre, quan ho fan, l'actitud que presenten davant el mestre és de gran respecte i es mostren agraïts. Generalment hi va la mare, a pesar que reconeixen que el principal problema o dificultat és la barrera idiomàtica. Per aquest motiu, alguns han de fer servir l'oferta puntual d'un intèrpret lingüístic del Departament d'Educació. En alguns casos també s'ha fet servir l'acompanyament o substitució per part d'un germà gran, malgrat que aquesta iniciativa no sempre hagi obtingut resultats positius.

També cal dir que en les entrevistes s'aprecia el desconeixement per part de la majoria dels pares de les Associacions de Mares i Pares d'Alumnes dels centres escolars. En l'únic cas que es coneix, d'un mediador magrebí, les critica perquè ofereixen poques activitats per al seu col·lectiu i, específicament, classes de cultura i llengua àrab, creu que d'aquesta manera potser no haurien d'anar els dissabtes a la mesquita a aprendre-la (IAHA04).

Quan els preguntem als que tenen fills o menors al seu càrrec en edat d'escolaritat obligatòria si han tingut alguna dificultat a l'escola, hem de distingir entre aquells que tenen menors que van arribar abans dels sis o set anys, que tendeixen a no distingir-se especialment de la resta del grup classe, i els que han vingut més tard. Això sí, dins d'aquest segon grup hi ha variació per origen; per exemple, els alumnes xinesos, malgrat l'obstacle idiomàtic, no tenen gaire problema; però molt diferent és el cas dels magrebins. D'altres factors com l'origen rural/urbà, el grau d'escolarització, les pautes educatives familiars... també poden influir en l'èxit o el fracàs del rendiment escolar.

Quant a relació amb el grup, tot i que en primera instància la majoria d'entrevistats valoren positivament la relació dels nens amb els seus companys, després ens adonem que han rebut algun tipus de rebuig i, per tant, aquesta no és tan cordial. Especialment els que són més diferents (pel color de la pell) que els altres...

han rebut insults, han estat víctimes de burles, no han estat convidats a festes d'aniversaris, etc.

Quan arriben aquí se solen produir mals entesos. Els alumnes estrangers perceben l'escola com un espai de llibertat, enfront de limitacions i restriccions que tenen a la llar: "... aquí lo único que quieren es.. salir, fumar, beber y cosas... en cambio, en nuestro país no pasaba... los abuelos dicen no, mis padres no dejaban, sobretodo las chicas no salen como aquí, van del colegio a casa y ya está" (IRDDN04b).

En ocasions, les actituds o comportaments d'aquests alumnes no es deuen a la variable cultural, sinó que tenen més a veure amb les dificultats socioeconòmiques on viuen. La precarietat laboral dels pares i fins i tot l'assumpte dels papers pot afectar el rendiment i la motivació dels alumnes. A aquest punt s'hi ha d'afegir la situació familiar; l'estratègia familiar és d'un sol cònjuge, l'estructura familiar, la situació econòmica i legal, etcètera, que fan trontollar situacions i famílies.

Hi ha diferents aspectes que poden ser susceptibles de ser viscuts com a situacions conflictives. D'una banda, la relació entre els nens i les nenes pot generar situacions de rebuig. Hem de tenir en compte que la seva socialització està segregada per gèneres, és a dir, que a partir dels 5 o 6 anys els nens juguen només amb nens i les nenes només amb nenes: "...los niños y las niñas juegan separados... no juntos" (IAHN04a).

Així mateix, l'experiència escolar prèvia dels progenitors determina, en moltes ocasions, una forma d'actuar. Com hem dit, és freqüent que les famílies immigrades no vagin al centre, ja que al seu país el mestre és el responsable de l'educació del seu fill. Normalment, les famílies confien en el professorat, encara que no el coneixin; confien que ensenyin als seus fills el que han d'aprendre, fonamentalment perquè ells són analfabets i no poden ajudar els seus fills, ni molt menys el professor (IGDA04). Però també és cert que entre alguns pares es creen certes desconfiances, sobretot relacionades amb el respecte als costums religiosos dels seus fills, com per exemple, que mengin porc al menjador, etc. (IGHDA04).

L'islam, com la resta de les tradicions religioses, identifica un cert nombre d'aliments com a prohibits a causa de la seva impuresa. La carn de porc està prohibida, així com la dels animals que no han estat sacrificats segons com indica la tradició. Aquests animals han de ser designats, ja que es considera que la sang pot transmetre impureses als homes que la consumeixen. El vi, les begudes embriagadores (amb alcohol) i les drogues que no s'utilitzen amb un criteri terapèutic també estan prohibides: "No... podemos consumir alcohol, vino... drogas tampoco... dise islam que no" (IGDA04). Això es concreta als menjadors escolars quan se sol·licita l'adaptació dels menús a les creences religioses.

D'altra banda, els idiomes estan molt valorats, sobretot perquè consideren que donen la possibilitat de viatjar, de trobar feina... tant al país d'origen com al d'acollida: "Allí... obligatorio son dos. Hay dos idiomas obligatorios en la educa-

ción... inglés, francés y... alemán. En algunas ciudades puedes estudiar español, italiano y otras cosas. Antes de la revolus©ión, no bueno, hasta año setenta era obligatorio el ruso.... interesa aprender allá y aquí, por el futuro” (IRDN04). D’altres creuen que aquest aspecte està molt relacionat amb l’economia i l’interès dels pares pels fills, com assenyala una dominicana: “...mira molt depèn de los pares o de l’economia dels pares o de l’economia de cadascú; molts van a jugar al carrer, a passar, a passar l’estona per allí a prendre lo que convingo, a passasseu bé com tota la canalla de tot arreu, i molts, pues se van a prendre anglès o van a fer un curset o es queden a casa mirant la tele i depèn de cada família, el nivell d’educació de los pares o lo que espera o lo que vulguin de los seus fills pel dia de demà i no res més” (IRDDN04).

Un punt candent per la majoria d’entrevistats és l’aprenentatge de les llengües d’origen per part dels fills, especialment per si tornen al país d’origen i han de relacionar-se amb la família i la gent:

... si, si que da un poquito de miedo pero yo... mira... me da miedo por la gente. Porqué dirá la gente... mirá ésta ni sabe hablar su lengua... ese es el problema. Pero yo creo que entenderá, lo mismo que cuando yo venía aquí y no entendía español, con el tiempo lo entiendes digo yo... en principio cuesta... que lo entiende. Hay muchos chicos de colores... los niños siempre... hablan idioma de su padre o entiende(n) pero (nom de la nena) no entiende porqué quizá no estamos en un sitio de muchos gentes de colores para que nos podamos comunicar en cambio como esa gente viven casi todos se ven cada día, los críos sabes... pues los críos si que entienden más la lengua... pero con el otro pues... no casi... pero a (nom de la nena) le cuesta. Porque si no fuera por la gente... si mi madre siempre me ha dicho ¡cómo venga aquí y no me habla mi idioma...! (somriu), ¿qué hago?... (ICMDA04).

... m’agradaria que els meus fills tinc... apren la llengua del meu país... per quan marxin allí... també les costums... des d’aquí és difícil... estem més sols i a l’escola canvien de costums i d’amics (IGHA04).

... els dissabtes a la tarda i los diumenges al matí estudiem l’àrab... perquè quan anirem de vacances, per exemple, és que cada any fem unes vacances, fem unes vacances al Marroc, per exemple, por lo menos que arriben a entendre amb la gent d’allà durant, durant aquests dies, perquè sinó només entenen el català quan aniran de vacances es quedaran mudos (IMHA04b).

Els econòmicament més ben situats també fan classe de la llengua d’origen a la pròpia llar, com és el cas dels xinesos:

... hay un plofe, profesol palticual casa que enseña eh... eh... chino... (IXID-N04a).

D’altres, en canvi, tenen una visió més pràctica; prefereixen aprendre anglès i francès:

Si, mejor que estudie aquí, mejor en catalán y castellano... si no sabe nuestra lengua, ya la aprenderá cuando vaya a nuestro país, aquí también que estudie francés e inglés.... que la nuestra no sirve, sobretodo inglés... que a mi pasó yo solo entendería francés, cuando salía a mi país entonses llevo aquí que no entendo nada solo francés y aquí la gente no habla francés, mayoría no habla francés... hay que estudiar, hay que tener dos lenguas, sino tres, tres es mucho mejor... (IGEHN04).

Fins i tot n'hi ha que consideren molt útil l'anglès: "Inglés... mi sueño es... estudiar inglés y hablarlo... y eso sería más fácil de pequeño" (IAHN04b).

En general, es queden sorprendidos que aquí les familias puguin estar penades per no portar els fills a l'escola, perquè als seus països d'origen no és així: "...no hay obligación que... yo conozco gente en los pueblos que tienen hijos que no estudian y tienen 14 años y no estudian; no obligan la gente a estudiar, que no van... el gobierno no va a buscar esta gente (...) El gobierno sabe que tú no estas en colegio, estás con tu padre en el campo... y no obliga esta gente... así no hay obligación de nada... no tienes contrato hasta los dieciocho años... la gente no quiere estudiar porque es que hay paro... no tiene mucho futuro, por esto no quieren estudiar y salir más temprano y tiene que trabajar, obligación de trabajar antes de los dieciocho años pero... sin contrato, sin nada. Esta es la diferencia que hay..." (IMHN04b).

Es queixen que s'han de gastar molts diners en una escola pública, ja que malgrat que sigui gratuïta hi ha tota una sèrie de despeses que s'han de sospesar, especialment per les famílies que tenen diversos fills:

Es caro porque a ver los niños tienen que ir con uniforme, tienen que ir con buenas zapatillas, tienen que ir... o sea no tienen que ir con ropa así... porque de verlas con ropa parecía muy sencillo, pero ahora tienen que ir, uniformes todos, de diario, de física y los libros siempre son caros, los cuadernos también son muy caros... y bueno... hay gente que en realidad no lo... no tiene ni para comer, entonces no dejan los niños así que no vayan al colegio... sólo becas cuando la niña sea excelente en el colegio, pero al resto no le dan becas... es caro si tienes varios niños estudiando, la escuela que es pública y gratuita, en realidad no es así... (ICDN04).

D'altres afegeixen que perquè hi hagi un bon nivell s'ha d'anar a l'escola privada (sigui o no concertada), fet que provoca encara més despeses d'uniforme, transport, menjador... com especifica aquest entrevistat de Nicaragua:

... perquè tots els col·legis són privats i realment t'exigeixen un uniforme... i t'exigeixen també moltes més coses que són molt cares i no trobaràs cap col·legi públic on puguis anar, has de pagar a tot arreu... l'autobús, el menjar... les colònies... (INHA04).

Respecte als criteris d'admissió d'alumnes als centres educatius, es pensa que els nens han d'acudir a l'escola més propera al seu domicili. Únicament els més joves (ISIHA04; IXHN04) han parlat que s'hauria d'evitar la formació d'escoles-gueto,

ja que l'acumulació d'immigrants i gitanos fa sortir la població anomenada autòctona dels centres per afavorir les relacions interculturals.

En el pas de primària a secundària, alguns dels entrevistats, que estan en situació benestant, es decanten per l'escola privada, atès que consideren que hi estaran més controlats:

... aquí el poble m'agrada... m'agraden els mestres, m'agrada com cuiden a los crios i clar quan el nen tingo la edad de marxar en aquest cas a (Nom del poble) ehh! Jo considero que no lo tindrè tant controlat al nen i clar... com a mare i com a tots tenim por i procurem d'alguna manera que los nostres fills tal i com està el món avui en dia pues que estiguin una mica controlats i això és lo que yo bueno, bueno penso si està aquí a la Salle que hi ha un noi que ho sap, igual canvio d'opinió però... de moment és lo que m'agradaria fer, portar-lo a la Salle, allavorens pues lo que faria es... no se... intentaria controlar allí d'alguna manera penso que estaria allí una mica més controlat però... no se... (...) volem sempre protegir, ens posem pesades i pesades... les mares.

Pel que fa a l'educació dels infants, n'hi ha que tenen un projecte educatiu, especialment els més joves, entre els quals alguns volen continuar estudis superiors:

Quiero estudiar aquí, he estado pensando estudiar... o sea, haser un curso, algo, pero he estado pensando... estudiar... a ver si legaliso, todos los papeles allí en Colombia, me los mandan y poder estudiar... (ICDA04b).

Ara bé, sorgeixen problemes, especialment en el tema dels horaris:

... los horarios no... los puedo compaginar... yo dejé... me retiré cuando empecé, bueno asistí dos semanas a clase aquí en España y me retire por los horarios, ¿no? No podía compaginarlos... puedes hacerlos mientras no trabajes. Igualmente si estás haciendo el curso y se te presentara algún trabajo tienes que dejarlo, el curso queda incompleto, ¿no? pero... bueno facilidades si las hay, creo... lo único malo es que no lo terminas... (ICDA04a).

... em costa combinar entre la feina que tinc i els estudis... no puc anar-hi (IMHA04b).

... aquí muy difícil porque yo trabajar el día pero buscar dos escuelas, una para sacar el permiso de conducir, porque tengo problema siempre con el policía (riu) otro buscar otra escuela para estudiar el idioma, pero trabajando no pude... con el jefe también aprendo catalán... ahora etngo bien el idioma, pero no sabes escribir bien las palabras (IEHA04).

Quant a la universitat, el mètode i el nivell és el mateix, com ens diu una entrevistada de Costa Rica:

(...) es lo mismo, lo mismo, incluso me acordaba por que yo claro a punto de terminar mi carrera llegué a llevar ciertas materias aquí, asignaturas que ya las había llevado allá y era como estar escuchando a mi profesor de... de Costa



Rica repitiéndome lo mismo, lo mismo... Lo que sí me llamaba la atención es que nosotros en Costa Rica nos referimos al profesor pues le desimos profesor, profesor y aquí, no, aquí le disen el nombre, por ejemplo María José, quiero haserte esta pregunta... (ICRDA04).

El que sí que critica un dels entrevistats és la valoració dels crèdits de lliure elecció:

...porque yo veo a chicos que hacen créditos de esgrima, ¿vale? No le sirven para ser mejor médico, pero sí les sirve para cumplir la cantidad de créditos que necesitan, entendéis, esa es la diferencia que parte de la currícula cuando un alumno decide empezar a haver actividades paralelas en su carrera específica. Allá no, por ejemplo yo allá hacía esgrima porque me apetecía, a horas después de la carrera... Allí los cursos específicos yo si estoy estudiando abogacía y hay cursos de especialización en inglés jurídico bueno. He visto que es muy similar el sistema de allá que acá fuera de los créditos estos, que para una carrera fuerte puedes complementar con créditos de deporte, baile... que no tienen nada que ver (IARHN04).

Els entrevistats que ja tenen estudis i títols acadèmics al seu país, comenten que les convalidacions aquí comporten molts tràmits i papers, per això ho han deixat córrer o bé s'han tret un altre títol al nostre país:

... ho tens que convalidar... coste... coste... però al final o fan, tens que lluitar molt, tens que eh... intenten que et canses, és com l'estranger que ve, primer intenten que per l'estat normal, la residència, los teus papers... primer intenten que et canses i que marxos... vull dir, és el sistema com la pescadilla que se mossegue la cua, vull dir intenten que ja estigués fart i així fotis el camp, parlant clar, no i tot va igual...

... de hecho me matriculé para... porqué mis estudio aquí en España no son válidos, no los convalidan, no. Entonces me matriculé en... unos cursos que hace la Generalitat y... bueno estoy allí terminando como, como una buena secundaria otra vez, no, aunque sea un poco más mayor (ICDA04a).

(...) això sí que és un problema... aquí en Espanya i tal que... el tipus de la homologació i la convalidació això va diferent... per exemple, Espanya té assignat uns convenis amb alguns països i amb altres no... llavors el meu títol, a mi m'ha tocat la mala sort o lo que sigui que Argèlia no té cap conveni amb Espanya (IAHA04).

#### **4.4.5. La importància d'algunes assignatures en detriment d'altres**

L'educació dels fills és, en general, una qüestió considerada important; les seves vivències, la relació que tenen amb la institució, entre altres, ens ho manifesten. Així, ens vam interessar per conèixer a quin tipus d'escola van, si hi coneixen el professo-

rat, quines assignatures són les preferents segons el seu punt de vista i, finalment, com valoren globalment el seu aprenentatge.

La majoria dels immigrants entrevistats que tenen fills en escoles públiques, principalment properes al seu domicili, en alguns casos es queixen que estan guetitzades i constaten l'elevada concentració d'alumnat d'origen immigrant i altre alumnat en risc de marginació.

Sovint no coneixen els professors dels seus fills. La raó és perquè creuen que no és important; no hi ha problemes de relació o d'aprofitament i, per tant, no hi van. Un dels inconvenients que hi veuen és que la majoria de circulars o informacions que els arriben a casa des del col·legi estan escrites en català, problema que també pensen que hi hauria si assistissin a reunions, tutories, etc.

D'altra banda, si ens endinsem en la preferència de les assignatures o matèries que s'imparteixen, atorguen protagonisme a les matemàtiques, la llengua, les ciències i, com a molt, les socials. En canvi, destitueixen la importància de la música, la gimnàstica i la plàstica. La majoria parteixen que és molt important aprendre les matemàtiques per al dia de demà, saber comptar, calcular... tant per guanyar-te la vida com perquè no et puguin enganyar. A més a més, valoren la llengua per poder-se expressar en la societat on viuen. Per contra, es desconsideren assignatures percebudes com a complement per omplir l'horari escolar, com per exemple la música i l'educació física (IAHN04a).

La majoria d'aquests immigrants provenen del món rural, on la música està associada a les festes tradicionals i l'exercici físic no té sentit per si mateix. Als pares se'ls fa difícil d'acceptar que l'estudi sigui compatible amb la festa. Citem, tot seguit, part del que diu una de les entrevistes: "(...) al nostre país no ho veiem així... costa entendre que la música és una assignatura com les altres, que importa cantar, la melodia... coses així... i, com també, que fer música comporta beneficis, és una assignatura tant important com les matemàtiques... els pares no els interessa massa aquestes matèries... prefereixen les altres que ells coneixen i tenen una traducció pràctica, en la feina, el dia a dia... lo altre ja ho aprendran al carrer, ja cantaran amb la família i jugaran i correran amb els germans..." (IAHA04).

Així mateix, pel que fa a la segona assignatura, com diu un entrevistat musulmà, no veu clar que la seva filla hagi de portar roba especial per realitzar gimnàstica, especialment pel que fa a peces ajustades i pantalons curts.

(...) quan fèiem esport pues et diuen que han de portar xàndal, però aquest no ha de ser una samarreta ajustada i un pantalonet curt... sobretot quan les nenes ja són noies... no ho veig clar... després, és clar, passa el que passa... això si hi ha nois i noies junts (IMHN04a).

A més a més, en general expressen que aquestes dues assignatures no les consideren gaire importants per a la formació dels fills, que els interessa més que s'esforcin

en les matemàtiques i l'aprenentatge de la llengua (sense especificar català i/o castellà). “Mejor que estudi matemáticas y lengua... que son las que servirán luego para encontrar trabajo”, com ens indica una entrevistada ucraïnesa (IUCDA04c).

Aquesta importància es relaciona amb la idea que caldria insistir més en determinades matèries i que el que es fa a Catalunya hauria de millorar; creuen que al seu país portaven un bon nivell que no és el d'aquí. Per exemple, en el cas de les matemàtiques:

... en matemàtiques també hi ha gent, és que jo... jo he vist, jo en el tema científic, especialment, per exemple, matemàtic jo vec que hi ha un adelantamient en el Marroc, mira que és una mica raro això, que hi ha una mica d'adelantamient en el Marroc que aquí. Ara me diràs perquè. Mira és que jo he fet moltes coses amb los amics tant àrabs com espanyols que, algunes vegades, pregunten: això per això? El tiene que anar a buscar la calculadora o alguna cosa, o va comptant amb los dits, o és que això s'ha de comptar amb lo bolígraf, no, naltres como segurament que això ha passat en abans en Espanya como no havia tantes calculadores, tants, tants ordinadors, això la gent ja tienen tot això... et parlo de les matemàtiques bàsiques, però les matemàtiques adelantades... jo crec que si al Marroc hi ha, jo se que han fet un test, un test mundial, un test mundial de matemàtica hi havia un marroquí i em sembla que va sacar la primera nota (IMHA04b).

Aquest fet també s'aguditza per l'entrada de calculadores i ordinadors a les escoles: “(...) cuando llevas siempre la calculadora... o... esperas que lo haga el computador... entonces no trabajas tanto la cabeza, no cuentas de memoria, ya te lo hacen las máquinas” (IRDDA04).

Seguint el tema de la millor preparació en un o altre país, un entrevistat creu que en algunes assignatures el nivell és més alt a Europa, i en concret a l'Estat espanyol, per exemple en física i química, ja que aquí creuen que tenim més materials i laboratoris per fer-les, és a dir, ho basen tot en els recursos pressupostaris de què disposem: “...potser et diré jo la física i la química a Europa, a Espanya, per exemple, los occidentals perquè tenen més, més... eh... los instruments, per fer laboratoris, per fer l'experiència, si... potser estan més avançats en això, la ciència... teniu més materials que nosaltres” (IMHA04b).

Una de les curiositats que hem trobat en aquest punt és sobre assignatures que nosaltres no coneixem com a tals, com per exemple l'educació moral, com ens explica aquest entrevistat de Mali:

... educación moral... esta asignatura es la educación como cuando te levantas por la mañana que tiene que hacer primero, decir: bueno día papa, a mamá, saludar y tu comportamiento cívico... moral... aquí no se hace... se dice lo que puedes y no puedes hacer en público, en casa, cosas que están bien y que no... aquí no está (IMAHN04).

Un fet que ens ha cridat l'atenció és la importància d'aprendre les llengües (el francès i, especialment, l'anglès) i les nocions d'informàtica per la majoria d'entrevistats dels països de l'Est i llatinoamericans, tant per ells com pels seus fills. Valoren positivament que a casa es parli l'idioma matern, ja que sovint els hi obliguen els pares perquè serà el vehicle de comunicació amb la seva família i cultura d'origen i, a més, la garantia d'un eventual retorn al país d'origen.

Seguint amb les llengües i sintetitzant, la majoria d'immigrants que pensen quedar-se a viure a Catalunya valoren que els seus fills aprenguin el català per facilitar la seva integració social i laboral, especialment la segona. En canvi, els que no tenen aquestes expectatives prefereixen que aprenguin bé la llengua castellana, que els permetrà moure's per l'Estat espanyol.

#### **4.4.6. La llengua catalana per a adults**

Seguint amb la llengua catalana, però centrant-nos en els propis entrevistats adults, els demanàvem una sèrie de qüestions sobre quins centres coneixien, com se n'havien assabentat, si entenien el català...

Analitzant les respostes dels entrevistats sobre el coneixement dels centres de formació d'adults, el llistat és llarg, però és especialment reconeguda la feina feta des d'entitats immigrants. Així, citem: les pròpies associacions d'immigrants (Associació d'Africans de Lleida i Província...), l'Escola Oficial d'Idiomes, les acadèmies privades, les entitats no governamentals (Càritas, Creu Roja, Lleida Solidària...), les associacions de veïns de diferents tipus, etcètera, tant per estudiar cursos de català com de castellà. Una altra cosa és a quines assisteixen... Això depèn de molts altres factors, com més endavant esmentarem.

Respecte a com s'han assabentat d'aquesta oferta, la resposta quasi unànime és pel boca-orella, que a Lleida sembla ser el que més funciona, com ens diuen la majoria d'entrevistats: "... uno... dise al otro... aquí hasen esto para aprender español, viene mucha gente y no pagas nada... muchos no miramos carteles ni el diario, muchos africanos... lo desimos a los demás, donde vas a aprender español, donde se compra barato... uno se lo dise al... a los otros" (IGDA04).

La majoria dels entrevistats sobre la pregunta si entenen, llegeixen i s'expressen en català, més de la meitat l'entenen, també la llegeixen (premsa i rètols), però el que els costa més és expressar-s'hi oralment i per escrit; oralment perquè els fan vergonya, i per escrit, per les faltes d'ortografia i redacció que fan.

(...) hay muchas cosas si, ya lo entiendo (...) sí, sí, sí, no lo hablo pero por falta de práctica tal ves por que no se, cohibe un poquito a la hora de hablar... (ICRDA04).

Alguns entrevistats comenten l'accés cada cop més habitual als diferents canals de la televisió catalana i castellana, juntament amb el fet de visionar vídeos o DVD

en català o castellà, fet que d'alguna manera els ajuda a progressar més ràpidament en el seu aprenentatge. En algunes comunitats, com ara la xinesa, el fet que a casa es parli exclusivament en xinès i que el seu món de relació es limiti a persones xineses creuen que impedeix que l'aprenentatge de la llengua d'aquí sigui més ràpid (IXIDN04a, IXIDN04b), si es compara amb la resta d'immigrants. Per exemple, als xinesos el que els costa més és entendre els nostres girs i, en canvi, poden copiar les lletres molt bé encara que no en compreguin del tot el significat (IXIDN04b).

Per la seva banda, els llatinoamericans creuen que tenen més avantatges a l'hora d'aprendre la llengua catalana, ja que dominen el castellà. Per exemple, una entrevistada cubana ens fa aquest raonament:

... hay una cosa que a nosotros a España nos une mucho, porque nosotros, la educación, la forma de vida es española... la lengua, a nosotros nos descubrió Colón y implantó allí su sistema y bueno nosotros somos parte de España, nosotros en Cuba decimos es la madre patria a España... y el catalán se parece mucho, aunque no lo hablemos lo entendemos todo (ICUDN04).

La mateixa entrevistada afirma que els seus néts, que s'han criat a Catalunya i que hi han après la llengua, ja s'han convertit en uns catalans més i que han d'agrair al país que els hagi acollit:

... las personas tenemos que tratar de integrarnos a la sociedad, a la religión, al sistema, a la escuela, a todo. Yo tengo una nieta que tiene tres años y te habla un catalán y está en la escuela y yo quisiera que tú vieras como ella te habla en catalán... y sus intereses. Tengo una que tiene doce años y ya esa es una catalana, ya esa no es cubana (riu), esa ya es de ustedes. Te habla el castellano pero ella el catalán... hemos tratado siempre de integrar, cuando se llega a un país que te tiende la mano para... para ayudarte, eh! ¿cómo vas a buscar la manera de la persona que te tiende la mano? tratar de.. de ¿cómo es? De cortársela o rompérsela a la fuerza... La persona tiene que estar agradecida ante todo (ICUDN04).

N'hi ha que creuen que han de fer un esforç lingüístic, ja que també els beneficia a ells. Una entrevistada dominicana creu que s'hi ha d'esforçar i diu que se sent molt catalana i que s'identifica amb els catalans:

... cadascú que faci lo que vulgui, però jo considero que ve a Espanya, sigo a Catalunya... aquella persona s'ha d'adaptar al puesto que hi va, no s'han d'adaptar los demás, ni han de portar la seva manera de ser, jo penso que han de canviar perquè s'han d'adaptar al país que van... penso així, yo me'n vai a França i yo hablaré el francés, miraré de viure igual que los francesos i miraré de ser com ells perquè visco allí (...) per lo tant yo me la hai aplicat a mi, vull dir... ha vingut aquí i pues yo he intentat ser com un més d'aquí, amb tot... amb la manera de treballar, la manera de pensar, de ser i la família igual (...) No, no perquè si no estiguessi aquí estaria en un altre punto de Catalunya, i dic Catalunya perquè a un altre punto d'Espanya no crec, però de Catalunya, sí (...) perquè el meu costum, la meua manera de pensar és totalment catalana i no té sentit vull dir, jo me'n vai (vaig) a dormir, somio en català, desperto en

català i jo parlo el català vull dir em considero catalana aunque des de mi es veu la diferència que sóc d'un altre país, però em sento catalana i també em fan sentir catalana (...) els cargols me encaten (m'encanten) els caragols a la llauna, vull dir... el pa amb tomaca com a tothom amb pernil... vull dir lo més típic...me encaten (m'encanten) (IRDDN04a).

Alguns tenen una alta identificació amb la nostra llengua i fins i tot amb la cultura i ho expressen de formes molt diferents: “Yo cuando voy a comprar yo siempre parlo el català, eh! parlo el català al comprar... le digo a la xiqueta le digo, si us plau, po... un businet de llonganissa o de butifarra o algo así, però me parlen en castellà, si me parlassen en català... a més sóc del Barça també.” (IVDA04).

També observem que algun critica el que fan altres immigrants de deixar d'aprendre el català i centrar-se només en el castellà dient que com que pertanyem a l'Estat espanyol ja n'hi ha prou amb el castellà per moure's:

... yo lo vec en los otros estrangers que han vingut aquí i si l'espanyol o el català protesten perquè... escolta perquè aviat nosaltres no anirem... no podrem dir ni amen, que manen aquestos i ell “oye” és molt normal, és com que tu a casa teva, tens una normativa, tens una regla, tens unes coses arreglades d'una manera i escolta ve una persona a viure a casa teva i lo vulgo posar de “pates” cap amunt, vull dir és que primer de tot és lo respecte i si respecte te respetaran i clar d'alguna manera los demes també s'han de rebelar perquè sinó... que farem lo que volen los demás i tampoc és correcte, tampoc està bé... si hem d'aprendre el català per viure aquí doncs l'aprenc (IRDDN04a).

A d'altres, com a una noia de Costa Rica, els pesa la idea de tornar al seu país i no volen deixar els seus costums, la seva vida, la seva llengua...; les expectatives no són de quedar-se a Catalunya:

...pero yo creo que uno se acostumbra mucho al lugar donde vive, por ejemplo, yo no puedo utilizar frases que son tan comunes en Costa Rica aquí porque no me entiende nadie y... tengo que usar frases que usan aquí para poder expresarme porque si no tampoco me van a entender, entonses quiera o no quiera, me voy metiendo a la cultura española aunque sea en la parte de hablar, aunque sea en la parte de comer, ee... no se... en muchas cosas, pero por ejemplo a mi no me creo que se me vaya a olvidar lo que significan ciertas fechas que se celebran mucho en mi país, porque ya las he vivido toda mi vida, y con tres años que esté aquí no se me van a olvidar. Y que al menos yo, las he vivido, me ha gustado mucho y me gusta mucho la cultura que tiene mi país y la forma como la, la celebran por ejemplo. Así que no lo sabría desir ahorita. Ahorita, yo te digo que no, que me he acostumbrado un poco, pero por la parte, supervivencia más que todo, pero no porque yo quiera cambiar... no me interesa quedarme en Cataluña ni aprender el catalán... en castellano ya me entienden, estamos en España (ICRDA04).

També trobem anècdotes curioses sobre la llengua catalana, com ara la següent: “...Al principi per mi la llengua es la via más propia para el... la integracion (...). Mi encargado a la fábrica, que se llamaba (nom de la persona), sempre desía: Cagon

Deú! que, que... yo pensava que cagon Déu era un nombre, de algo muy bueno (riu) (...); intento integrar-me a base de... de la lengua. De aquí poco aniré al bar... puest tothom parla en català allí.” (IMAHN04).

La majoria dels immigrants no s'imaginaven que la llengua catalana era oficial a nivell administratiu:

...yo lo sabía, que hablaría en catalán. Pero... no sabía, que nivel, yo pensaba, nosotros también tenemos nuestros idiomas, cuando tú sales de aquí y te vas a Guinea sabes que encontraras a gente que habla sus... lenguas, pero... no te puedes imaginar que la lengua que puedan tener la hablen oficialmente, administrativamente, yo es lo que me encontré, ¡yo no lo sabía! Porque a ver, nosotros estudiamos todo lo que tiene que ver con España y sabemos todo lo que son las comunidades autónomas y que hablan, hablan sus lenguas. Eso lo sabemos ahí... pero, tú no.. no llegas a imaginarte el grado de... de importancia que es la lengua en cada.... comunidad (IGEDA04).

Quan aprofundim més en aquestes respostes i els preguntem sobre l'aprenentatge i importància de la llengua catalana per a ells i a la seva llar, la resposta varia d'acord amb les seves expectatives i la situació familiar. Pel que fa als que volen quedar-se al nostre país i que tenen la família aquí, la decisió d'integrar-se a Catalunya i conèixer el català és unànime. No obstant això, la majoria no tenen gaire clar si s'hi quedaran, per la qual cosa no consideren la llengua com un factor d'integració i cohesió social, sinó que entenen que el castellà els pot servir igual: “En castellano, español... me entienden, no necesito aprender català”, és l'expressió d'una dominicana (IRDDN04) que fa 14 anys que viu a l'Estat espanyol, i que d'aquests, una bona part els ha passat a Catalunya. Igual que una xinesa que considera que només necessita el castellà per moure's a Lleida (IXIDN04b).

De fet, alguns ens diuen que al veure'ls “diferents”, els anomenats autòctons ja els parlen el castellà, cosa que no sempre els agrada:

... a mi molta gent... em fa ràbia... principalment perquè sóc així una mica moreno i és clar molta gent al carrer com que ja et veuen moreno ja et parlen directament castellà i per això jo dic: si estic aquí i ells parlen en català... per què no es poden referir a mi en català, em sento una mica, ¿no? discriminat... et fan recordar a diari que no ets d'aquí i que et parlen en castellà perquè siguis negre... perquè blanc català o perquè siguis groc no et puc parlar català... això fa riure... (IAHA04).

I, com hem dit, els mitjans de comunicació, com ara la televisió i la premsa, també contribueixen a un major coneixement de la llengua.

(...) catalán también... anaaee... no habla ca, catalán, no lo parlo, pero entiendo cosas (...) lo que pasa es que cuesta deeee de pronunciarlo, ¿sabes?... aunque, aunque es muy cercano al francés, pero es de pronunciarlo es una mica difícil, ¿sabes?” (...) no lo conocía yo, ee antes me parecía todo igual porque no sabía la idioma, ¿sabes? Igual me hablas en castellano uoooo catalán a mi

me parece lo mismo porque no conocía ninguno de los dos, y después conocía poco a poco, voy aaa aprendiendo, ¿sabes? He aprendido un idioma que es una mezcla y después poco a poco ee aprendido a hacer la diferencia... por ejemplo la televisión ¿sabes? Aaa descubres veo una cadena catalana e una cadena en que hablan en castellano, ¿sabes? He empezado a hacer la diferencia... esta deee... (IAHN04a).

...per escoltar i per llegir los diaris, cada dia, gairebé cada dia llegeixo un diari o dos, tot, començant des de la primera pàgina fins als anuncis... bueno, el que és important, i per exemple, passo totes les fulles, miro les fotos i així... busco el català al diari el Segre, però hi ha moltes informacions i butlletins a Lleida en castellà també (IMHA04b).

Si ens endinsem en les causes per les quals les persones immigrades no assisteixen a classes d'alfabetització en català, i seguint la lògica de les respostes anteriorment donades, és perquè els autòctons els parlen en castellà i, per tant, diuen que no en tenen cap necessitat (IXIDN04b).

(...) hice pocas clases de catalán (riu) para entender el catalán. Hombre no tuve problemas de lengua porque toros (todos) los catalanes hablan español y yo hablo español (IGEDA04).

Malgrat aquest argument, alguns expressen que a Lleida (i també a Girona) és més difícil moure't en castellà, perquè es parla més en català. En canvi, succeeix el contrari a Barcelona i a Tarragona, ja que els hi ha resultat fàcil comunicar-se en castellà. És entre les dones (africanes) on hem detectat un major desconeixement del castellà i el català. Van venir cridades pels seus marits, per aconseguir el reagrupament familiar, sense cap idea d'on anaven, i no tenen informació de l'entorn, poc nivell de formació; sense saber expressar-se ni fer-se entendre, el procés és molt més complex.

D'altra banda, hem de dir que com que la majoria arriben amb la idea d'estalviar i de fer diners per poder tornar aviat a la seva terra, no es plantegen gaire la necessitat d'integrar-se socialment amb els no-immigrants; únicament, com hem avançat, volen treballar, treballar i treballar fins que aconsegueixen reunir prou diners per tornar al seu país i poder viure-hi millor. Són conscients de la seva condició de forasters, d'estranyos en una terra que no és la seva i per això tenen poques relacions amb la gent d'aquí; bàsicament laborals o mercantils i poca cosa més. En aquest sentit, també podem mencionar que detectem entre que els entrevistats no hi ha gairebé matrimonis o parelles mixtes; malgrat això, algun entrevistat, home i dona, no els importaria formar-ne una.

#### **4.4.7. El seguiment i la metodologia de les classes per a adults**

Pel que fa a la metodologia de les classes, indiquen que els agrada la combinació de classes amb sortides, viatges, intercanvis, berenars, així com, evidentment, les



iniciatives que alguns centres realitzen de combinar la seva inserció personal, social i laboral.

Una qüestió que valoren és que hi poden aprendre a realitzar alguna tasca, com per exemple a fer pa, que després poden aplicar a casa (ICDA04a). Especialment els que tenen estudis superiors troben que l'ús de la pissarra, llibres, fotocòpies en blanc i negre... desmotiva i parlen de la necessitat de treballar amb mitjans més didàctics i més innovadors, com ara els vídeos, la videoconferència, les sortides, les noves tecnologies, etc. També es queixen que alguns materials semblen per a la canalla, com si s'aprofitessin materials infantils per a ells (ICDA04b).

Un tema del qual també parlen és de l'aparició d'exclamacions que tenen com a rerefons una actitud d'avergonyiment per la seva condició, la qual cosa genera inseguretat i autodesprestigi (IUCDA04c). La manca de confiança en ells mateixos pot ser un dels impediments més forts per continuar el procés educatiu, ja que crea una ambivalència: d'una banda, desconfien d'ells mateixos i, de l'altra, pensen que no se'ls dona cap oportunitat.

Quant a raons de no assistència, especialment les dones argumenten que les seves parelles (homes) no els hi permeten i algunes expliquen que hi han d'anar acompanyades pel marit a l'hora d'entrar i sortir del centre; fins i tot en algun cas han d'estar acompanyades dins de la classe (IGHDA04). Evidentment, tot i que a algunes els incomoda més aquest *control* que a d'altres, no deixa de representar-los un problema fins i tot des d'un punt de vista pràctic, ja que si la parella no hi pot anar, elles tampoc.

Les prioritats que demostren quant a formació són molt pràctiques de cara a la seva inserció sociolaboral i es concreten en demandes d'assoliment de competències lingüístiques, l'obtenció del carnet de conduir, del carnet de manipulador d'aliments, en oficis com el de costurera o modista, etc.

... yo he tret el meu carnet en l'any noranta sis... vaig conduir aquí en Espanya durant nou anys i... any noranta set bueno aprovaran en Espanya una llei que diuen que tot aquell que són extracomunitaris i tinent un carnet de conduir no se pot conduir... llavor tenia que tornar una altra vegada a l'autoescola aquí i treure'l, que és una cosa injusta que se podia fer estudiant-lo millor, no és com lo fan los polítics acabant amb el problema ràpid nosaltres ja portàvem moltes anys vivint aquí, no, i conduint aquí... però després ho justifiquen que aquests països pues no està acostumat al tràfic, al trànsit... i tal unes justificacions pues poc proporcionats... llavors tenia que tornar una altra vegada per que jo no podia lluitar amb tot l'estat era més fàcil de treure una altra vegada l'autoescola... (IAHA04).

... yo aprender a coser, yo aprender a coser también en formación... así lo puedo hacer de casa, no molesto a marido ni niños... y podría ser modista y hacer arreglos (IGHDA04).

Resulta curiós que en la nostra mostra, a la majoria de les dones llatinoamericanes —totes tenen interès per formar-se— els interessaria participar en cursos de cuina, artesanía, ceràmica, dansa del ventre, i fins i tot aprendre tècniques de relaxació, ioga, etc. Això sí, també informàtica i idiomes. En canvi, les procedents dels països de l'Est s'inclinen més per l'esport, la pintura, les manualitats (ganxet, punt de creu...).

De qualsevol forma, evidenciem que es produeix una pèrdua del capital social que es tenia abans d'emigrar; el que s'era al nucli familiar i social al qual es pertanyia s'ha truncat a l'emigrar. Independentment del lloc que s'ocupés, de la formació o titulació que es tingués, arribar aquí situa com a estranger, com un immigrant ras més, com un estrany.

En contrapartida a l'aspecte anterior, la solidaritat entre immigrants (especialment d'un mateix país, zona, ciutat, poble... d'origen) i el contacte entre ells són constants. Molts formen part o tenen contacte amb les associacions que els representen; fet que s'observa a l'hora d'anar a les classes, a orar, a celebrar una festa... Hem vist que és freqüent pertànyer a associacions d'immigrants i no formar part d'una entitat de o amb autòctons. Més concretament, per a alguns entrevistats l'associació esdevé el substitut de la xarxa perduda; representa com una gran família:

...en la asociación, esto más que todo para cuando tenemos algún problema o algo, hay gestores y nos asesoran, nos ayudan con algo y en las fechas especiales que es como el 20 de julio, el día de la madre y cosas así, para no sentirse tan solos aquí en estas fechas, las navidades nos hacen una fiesta... una fiesta a todos... baile del país, bailes folclóricos, comida típica... nos hace sentir como si fuera una familia... nos reunimos siempre en los campos elíseos para celebrar el veinte de julio que es el día de la independencia, con bailes típicos del país, con comida típica, música... (ICDA04c).

Però aquesta xarxa no està exempta de fractures. Hem de dir que, en el moment de fer les entrevistes, hi ha una crisi oberta entre els d'origen africà i s'estan promovent diverses petites associacions en detriment de l'Associació Africana de Lleida i Província, que englobava tothom i que ara és acusada de mala gestió i representació.

... yo no tengo buena relación con la asociación de inmigrantes africanos, no... son todos de Senegal, el presidente vivía de ello... no ayudaba a nadie, he visto que son un poco egoístas, ¿sabes? (IMAHN04).

Així, sembla ser que els resulta més interessant formar part de l'associació que representa el seu país, com per exemple, l'Associació de Mali; fet que diferencia i agreuja més l'heterogeneïtat a Lleida i, a la vegada, els fa més fràgils i debils davant l'Administració quant a reivindicacions i ajudes que es puguin concedir. Tal com ens diu una entrevistada (IGEDA04), aquí es troben més segurs i saben que els ajudaran si tenen un problema de tipus social, econòmic, familiar... malgrat que l'associació sigui més o menys representativa pel que fa a persones sòcies.

Les associacions són espais de trobada i socialització. Es troben al local de l'entitat per xerrar, cantar, fer festa... com si fossin una família, tot i que potser no s'haurien ajuntat mai al seu país d'origen:

... nos reunimos, eh... hacemos cosas... charlas de nuestro país porque nos gusta encontrarnos con gente en la cual puedas hablar de... de una misma calle, del mismo sitio donde te criaste y... pues comemos carne a la brasa y eso... cantamos algunas canciones allá, de protesta, de... de izquierdas que, gracias a Dios, gracias a Dios ha ganao la izquierda en Uruguay (...) después de tantos años de, de dictaduras porque sufrimos una dictadura muy fuerte... así nos sentimos bien, seguros (IGHDA04).

I no deixen de ser espais de solidaritat, d'ajuda mútua. Per exemple, contribueixen, en alguns casos, a portar els difunts, com veurem a continuació, al país d'origen per ser enterrats allà. Això ho fan gràcies a una contribució mensual que fan a l'associació:

...nosaltres paguem cada família al mes cinc euros mensuals... per ajudar, per exemple, si un soci, per exemple, se muere aquí, tenemos que mandar el cuerpo a país. ¿Dónde vendrá? ¿Dónde vendrá este dinero? Primero de la coleccion que fem... si un està malalt també l'hem d'ajudar i ho donem con el corasón y... lo más bonito que fem (IMAHN04).

L'hospitalitat, la relació entre les persones del seu país, per molts d'ells no es trenca de cap manera; alguns ens diuen que són més d'allà que no d'aquí. Quan un d'ells arriba, ja du l'adreça d'un familiar o amic disposat a ajudar-lo i allotjar-lo. Un entrevistat marroquí ens explica que quan obre la porta dóna la mà i després de la porta al centre del seu pit, expressió musulmana d'una acollida sincera, de cor (IMHN04a). El correu i el telèfon són el seu vincle amb els d'allà; estan informats de tot el que hi succeeix. De tota manera, a alguns, el fet de viure amb gent del seu país sense conèixer-los, els ha provocat més d'un maldecap, tal com expressa un entrevistat magrebí que se n'ha anat a viure sol que i ara només ofereix casa seva puntualment: "(...) Si, un piso... al principio, si... al principio vivía con paisanos y era un poco... un poco, no! muy incómodo, porque éramos once personas que vivíamos en el mismo piso, y la casa tenía cuatro habitaciones. El problema es el ruido, por ejemplo, una persona... Te juntas con gente que jamás ha estado en el colegio, te juntas con gente que han tenido... bueno... que han tenido ocupación diferente a la tuya y tal... En Marruecos también diferentes culturas, gente del sur, gente de tal... gente más educada, gente menos educada... menos inteligente... bueno... En fin, era totalmente incómodo, el único que pensabas esforzar e intentar ahorrar un poquito de dinero y tener mi propia ee... vivienda (...) y al final no pude más y me fui (...), ahora vivo solo (...) si alguien necesita una cama se la puedo dejar, pero sólo unos días, luego que busque algo" (IMHA04a). Alguns, però, també tenen contacte via *e-mail*: "...donde voy mucho es a la biblioteca de (poble), que había conexión a Internet gratis..." (IRDN04).

El que és evident és que sempre es produeix un xoc entre el que un s'havia imaginat abans d'emigrar i la realitat concreta en què s'ha de viure i això encara fa que el recolzament, la solidaritat i les relacions personals siguin més necessàries. Aquest xoc provoca una adaptació entre el projecte i la realitat i obliga a fer un ajustament de les percepcions, a buscar alternatives. L'èxit no arriba tan ràpid com s'esperaven: les expectatives econòmiques no es compleixen, es perd estatus social i professional, es té por i inseguretat en la nova societat, etc. Tal com expressa el següent entrevistat peruà, que allà tenia un estatus i que aquí ha hagut d'espavillar-se i començar des de zero:

...en Perú, por ejemplo, teníamos una persona que yo me levantaba y... y él me tendía (hacía) la cama yaa... yo, yo iba a la cosina (cocina) y estaba preparado mi desayuno, después me subía al coche de mi padre, me llevaba a su fábrica, trabajaba ahí... yo pensé que si hacía este viaje ayudaría a desenvolverme un poco y ¿espabilarme dicen ustedes? Espabilarme un poquito y ya está y he espabilado (...) al principio aquí mi desesperación fue tan grande que fui hasta los albañiles aquí ¿les llaman? A las construcciones, ustedes ¿les llaman de otra forma? De paleta, de paleta e iba a las construcciones y les decía que ¿no necesitan mano de obra? Aquí y allá y... yo que siempre he sido hijito de papá e ir a recorrer los lugares por ahí, buscando donde sea trabajo (...) mi padre me ha dicho que me puede dar, que me puede prestar dinero, no... que me adelanta, la... como si me adelantase, me adelantase la herencia, me presta dinero para comprarme una casita (...) pero si me da dinero yo... yo se lo voy a devolver, aunque él no quiera yo se lo voy depositando en su cuenta (IPHA04).

#### **4.4.8. Xocs culturals**

Els diferents codis culturals, quan es desconeixen i es tenen, per tant, diferents expectatives de resposta, sovint ocasionen incomprendions. És a dir, sorgeixen una sèrie de distanciaments i incidents, que expliquen els entrevistats, quant a codis de convivència (salutacions, amistat, regals, festes...).

Destaquen que els nouvinguts el primer que han hagut d'aprendre a interpretar són noves formes de saludar, de convivència, d'amistat, etcètera, diferents que no coneixien; per exemple, com ens diu una entrevistada, saludaven a tothom com feien al seu poble i, en canvi, aquí ningú els responia; la relació és molt freda fins i tot entre amics o companys (IVDA04; IUDA04). Com explica un entrevistat (IMHA04a), a un estranger al seu país d'origen li pot estranyar veure dos homes agafats de la mà pel carrer. Pels àrabs això és quelcom que no provoca cap reacció; al contrari, és valorat com a senyal d'una relació d'amistat.

Es produeix una situació semblant en la distància de la conversa. A Europa, és de rigor mantenir una distància mínima, si un s'apropa gaire, l'altre retrocedeix... i aproximar-se massa pot ser considerat una manca d'educació. Al contrari, per mantenir una conversa un àrab es posa davant del seu interlocutor i tan a prop que pot sentir l'alè de l'altre (IMHN04a). Un fet curiós té a veure amb el sentit de l'olfacte, com ens comenten la majoria. El que crida l'atenció a les ciutats àrabs, a més de

la gent, són les olors. En una conversa, l'àrab ens tindrà dins del seu camp d'alè. L'olfacte juga, doncs, un paper molt important en l'estructuració de les relacions interpersonals, ja que deixar de respirar o d'olorar el seu alè és un senyal de vergonya. L'olfacte juga dos rols: apropar-se als que desitgen el contacte i allunyar-se dels que el rebutgen. Per això, un amic àrab per parlar-me es col·locarà davant meu i a curta distància, ja que per un àrab parlar amb un altre lateralment és considerat una descortesia; s'ha de veure la mirada de l'altre i, a la vegada, deixar-se veure (IMHN04b).

Un entrevistat d'origen peruà (IPHA04) ens explica que guardar silenci davant l'esbranc del cap ho troba l'acceptació d'una conducta reprotxable. Pel peruà no era sinó una forma d'escoltar algú per a qui se sent un gran respecte, al qual no s'ha d'aixecar el cap ni rebatre els seus arguments tingui o no raó.

Una altre noció diferent és la del temps. A Occident, estem orientats cap al futur, cap al progrés... Nosaltres, més que viure el present, vivim el futur. Estem organitzats pel temps profà que ens indica els minuts, les hores, els dies, els mesos... No hi ha lloc per al temps sagrat. El temps és or, s'ha de ser puntual, no es pot esperar, s'ha de decidir amb rapidesa. Vivim molt apressats i dediquem a les nostres activitats el temps previst en la nostra agenda. Generalment, només fem una cosa al mateix temps (temps monocrònic) i oposem al temps de l'eficàcia el temps de la relació i de l'amistat, que reservem per a moments molt precisos de la jornada o de la setmana. Això sorprèn molt els entrevistats:

Ahí.... como se suele decir, no hay noción del tiempo. A ver, no es que no haya noción del tiempo, la gente tiene sus trabajos y cumple sus horarios (riu) y tiene unos programas a seguir y tal... pero que las cosas no se hacen tan, tan rápido... siempre me recuerda al anuncio ese de... de Cuba (riu) que si los cubanos se tomasen la vida tan en serio no... no tendríamos no sé que bebida es... del estrés... por eso yo suelo decir que las depresiones es enfermedad de los bancos... el ritmo de vida de aquí al ser tan acelerado la gente se estresa más... y vive más agobiada. Pero ahí no... no se hacen las cosas corriendo, tienes una cita a... a las cinco en punto puedes llegar a las cinco y media! Hombre la persona que está esperando se enfadará... pero te lo permitirá... o sea que está permitido y aquí en cambio no. (IGEDA04).

... és diferent la noció del temps, com la gent viu allà i viu aquí. El temps és el mateix, les mateixes 24 hores n'hi ha allà com aquí, però distribuïdes d'una altra manera, és clar i per dir que la gent allà treballa per viure i no viu per treballar i aquí això està molt après, treballar, arribar a tenir un bon sou, treballar el menys que es pugui i guanyar el més que es pugui... (INHA04).

Una de les coses que m'ha cridat molt l'atenció és la incapacitat o la capacitat per poder-se interrelacionar, no sé com dir-ho, però tothom té la necessitat de poder parlar, i aquí amb el trajecte de vida que hi ha, suposo, és una mica més difícil poder parlar amb la gent encara que la coneguis, perquè no tens temps per tu i això jo al principi deia: com és possible que la gent es coneix, són amics i veuen un cop al mes, no hi cabia a la meua ment, però després veia com fun-

ciona la cosa i ja està (...) Tothom li dóna molta importància al que són coses materials i s'obliden de la seva vida i això per a mi és molt trist realment, però cadascú... no pots canviar el món. (INHA04).

En canvi, en les societats tradicionals, el temps és el passat, les tradicions, els ancestres, el llinatge... Es tracta de fer bé el que els grans van fer sempre així i que tornarien a fer si ells fossin ara aquí. Per justificar una decisió, hi ha la necessitat de citar els dits o fets realitzats, els arguments dels antics proverbis, les metàfores... (IAHA04). El temps sagrat organitza la vida de manera total. A més a més, s'ha de ser molt precís. Per exemple, entre els musulmans, les cinc oracions al dia són a la vegada una constant crida a la pietat i un moment precís que insta al rigor i a l'ordre. Diversos passatges de l'Alcorà inviten unes vegades a preocupar-se pel temporal i d'altres al contrari, inclòs el rebuig del temporal per atendre allò espiritual. No cal dir que el temps té incidència a nivell d'organització educativa; la insistència de puntualitat, de no faltar a cap sessió, d'organitzar les activitats, etcètera, no sempre és ben entesa.

Com hem indicat anteriorment, un dels temes més sensibles és el rol i l'estatus de la dona. Per exemple, alguns consideren que la interpretació que s'ha fet de la religió musulmana és errònia i que ha perjudicat molt el gènere femení, que no es pot defensar al no tenir estudis:

...la religión no lo ha dicho así, eh! que ellos han mal interpretado la religión. Los hombres interpretan la religión a lo favor de ellos, ellos puede hacer todo y la mujer no puede hacer nada. Y te dice ay! esto lo ha dicho la religión, eh! el hombre se puede casar con cuatro mujeres, la mujer no pueden salir ni a la calle, ni mirar yo que sé, es una... que ellos puede hacer lo que le da la gana... pero la religión tampoco lo ha dicho así, eh! ¿me entiendes?, la religión es más justo... Ojalá si... pudiera... la mujer tenía que aplicar la religión no habría tanto problema... pero ellos hace lo que le da la gana como la mujer no tiene ninguna defensa... claro una mujer, ella no tiene estudios, no trabaja, no... y el hombre es el marido y te ha comprado ¿qué le vas a decir a un hombre? ¿me entiendes? Que ella está ya sumida... (ICMDA04).

... te puede ped(g)ar el marido, no pasa ¡ahí pega a una mujer no pasa nada...! te puede ped(g)ar no pasa nada. Es lo más normal que hay, bueno no pasa nada... la mujer le duele cuando la pegue, depende de la familia y según caso el padre y su padre pode desir pues que no vuelve más, eh!... el marido siempre tiene razón... es normal, ahí... no dan importancia habrá familia que sí que se quedarán contigo y dirán pues no vuelve más con él, ven!... el padre dirá pues ven a casa... pero habrá muchas familias que dirán ¡y qué! O tu madre misma dirá ¡y qué! A mí tu padre me pega mil veces y yo estoy aún aquí, ¿me entiendes?... dicen que es lo que dice la religión y entonces todos callan... no hay nada más que desir... (ICMDA04).

Un fet curiós és el cas del mocador islàmic; algunes entrevistades se l'han posat quan han arribat al país d'acollida:

Antes no... cuando llegó aquí dije, mira, mira como sale la gente y tú sales como quieras y dijo, quiero salir con el pañuelo, y hasta ahora sale con pañuelo (...) como en monjas porque llevan pañuelo en la cabeza (IMHN04a).

Especialment els homes veuen aquest punt més conflictiu:

No, no... una dona casada no pot atreure a un altre, l'atenció d'un altre home, però a casa seva pot fer lo que vulgui, pot portar lo que vulgui... després si surt al carrer pues ho ha de portar perquè és una dona casada, és més... és respecte, perquè si la dona ho porta és que, vol dir que... li té un gran respecte al seu home i si no ho porta, és perquè... diran aquesta dona és una mica... així. No, no és perquè diran aquesta casada, no, no està bé amb l'home i coses així... (IGEHN04).

...no pots portar una faldilla curta, és com si seduïssis a un altre home. Si estàs casada clar, no has de portar res que pugui, pugui... atreure, atreure una tercera persona... no pots portar una minifaldilla, per exemple no pots portar una camiseta amb tirants, per exemple, una dona casada (IGHA04).

Tal com diu un entrevistat, aquestes dones se senten nues sense el mocador, ja que només els veu així el seu home, els fills en la més estricta intimitat i ho comparen amb la primera vegada que nosaltres anem a una platja nudista:

...per elles, és com la primera vegada que tu vas a una platja nudista, et tapes, estàs incòmoda, sembla que tothom et miri a tu... jo conec dones que els hi passa això, per que estan acostumades a portar sempre el *hijab* (IAHA04).

D'altres, en canvi, es declaren totalment contràries a l'anterior afirmació: "Els meus pares em van educar amb total llibertat i sempre he tingut un pensament liberal, tant quan vivia al Marroc com aquí. Però sóc molestada contínuament per homes del meu país per conduir, per la forma de vestir i per com porto la meua família." (IMDN04). Per aquesta marroquina, el motiu d'aquesta persecució integrista a què es veuen sotmeses tant dones com homes procedents de països amb religió musulmana "és en el fons una forma de masclisme fruit de l'analfabetisme" i per això es rebel·la contra qualsevol tipus de submissió.

O com diu una altra: "Jo entenc com poden pensar aquestes persones, perquè no tenen formació, perquè moltes dones no estem disposades a viure tancades a casa i criar com conills. Volem treballar per la nostra família i aportar coses a la societat que ens ha acollit." (IGEDA04).

Les dones àrabs més progressistes consideren que portar o no el vel ha de ser decisió de cada dona, que no pot ser imposat pel marit o pel pare. Coincideixen a assenyalar que volen mantenir la seva cultura però adaptant-se a la ciutat on viuen. Així mateix, pensen que cada vegada és més habitual que les dones estudiïn i treballin. De fet, assenyalen que a Lleida, la incorporació de musulmanes al món laboral és cada vegada més massiva fins i tot entre les que porten vel. El cas del mocador demostra que el respecte a les tradicions de tipus cultural produeix un efecte po-

sitiu en les interrelacions de grups ètnics o religiosos i limiten les radicalitzacions identitàries. És cert que el mocador o el vestit femení en el món islàmic té una clara significació de submissió respecte a l'home, però enfrontar-se frontalment a una tradició que només perjudica l'element femení musulmà, produeix l'efecte contrari de reafirmació...

Una darrera qüestió que volem considerar és el tema de les imatges mútues. Dins del discurs dels entrevistats s'evidencia l'existència de múltiples filtres i pantalles que subsisteixen gravats en la subjectivitat dels individus: ens referim als etnocentrismes, prejudicis, sistemes de valors, suposicions que es fan del seu grup cultural per part del col·lectiu majoritari i que són a la vegada causa de malentesos i incomprendensions en la relació i comunicació entre persones culturalment diverses.

Molts s'han sentit objecte de racisme i xenofòbia i encara que força d'ells ho tenen superat, que ja no els afecta, malgrat això pateixen perquè no ho visquin els fills:

...el nen me fa, tu i jo som marronets, el pare i la tata són blancs, vull dir perquè clar... això, ell això... no... l'explico i si que lo mentaliso perquè si algun... algun dia li diuen negrito, li diuen morenito, o qualsevol cosa que no s'ho prengo malament, que sapigo que ell és aísí, i no passa res i... però clar com que és un nen, deu pensar bueno a vere perquè ma mare i jo som de color i el pare i la tata són semblants en el color, vull dir, això li cride l'atenció amb ell, però no vull dir en lo trate en les persones i los crios no he vist cap diferència i en ma filla que haya vist jo, no!.

Però també és cert que la situació l'han viscut en primera persona i que no s'oblida mai del tot:

He vivido situación típico de bares.... los bares, que hay un guardia y no te deja entrar o... te vé y puedes estar tomándote una cerveza y... al tiro con problemas: ¿Qué estás haciendo? Como si estuvieses con alguna droga, no se... porque siempre puede haber gente fumando porros y... van a ti... y te pintan el mono... te echan la cavallería encima (IXHN04).

Sí, porque mi novio es de color y él pues cuando entramos en algún bar, no todos, pero algunos le piden la identificación, sobretodo de estudiantes y le ponen como excusa (excusa) que es jueves universitario y que para poder entrar necesita en... enseñar la tarjeta. Cuando todos sabemos que esto es totalmente falso por que todo el mundo entra y sale y no le piden a nadie... (...) estábamos en una sona de plaza, no me acuerdo ahorita del nombre y me gustaron mucho unas, unas sandalias... Y me gustaron mucho y mi novio me las compró y fuimos a pagarlas con tarjeta porque no andábamos el efectivo, el suelto en efectivo y cuando le dimos la tarjeta y vio la tarjeta de resi... cuando vio que el DNI nuestro dise extranjeros, dijo no; pero ¿por qué no? y dise "porque yo yo me fio que esto sea real". Claro mi novio es negro (...) estaba tan desilusionada, tal ves porque nunca me habían tratado mal (ICRDA04).

... lo máximo que nos pueden desir es... ¿dónde va el sudaca? (ICHA04).



Són conscients de l'existència d'imatges preconcebudes, i que ells també en tenen dels *altres*, però creuen que els estereotips que tenim d'ells no són correctes. De fet, com ens indicaven alguns entrevistats, aquest tema s'ha de treballar molt, ja que no és fàcil de resoldre i s'ha de fer globalment, és a dir, amb autòctons, però també amb immigrants de diferents orígens:

No... no creo que sea verdad lo que se dise de cada país, no en todos los lugares va a ser igual, porque al menos en mi país no es igual. No te digo que todas las personas sean súper aplicadas y súper responsables pero que no es lo mismo hablar de un país que hablar de otro, por las diferentes culturas, pero más que todo yo escucho y no me identifico con los comentarios que se hasen de esto: por ejemplo, que son muy tranquilos, que somos muy pachangueros, que somos muy, muy de fiesta y menos trabajo. Y ves si me sentí súper mal, cuando llegué, que se sentó a comer, tenía tres días de haber llegado a España y se me asercó una chica, se sentó a comer al lado mío y me dise "a tú eres de Costa Rica" y le digo sí, y me dise ¿es sierto eso de que en Costa Rica todavía la gente anda con taparrabos y... hase tres años, una universitaria, jo me quedé mirando, cogí mi plato y me fui a otra mesa y le dije pues me ves, y le señalé la ropa que andaba y le dije estos son los taparrabos que usamos. Los mismos tuyos (ICRDA04).



## 5. Conclusions

Com hem anat exposant, creiem que l'educació d'adults i l'enfocament que se li doni és una qüestió bàsica per als processos d'integració dels immigrants, i de la resta de gent adulta. A les comarques de Ponent, l'educació adults, sovint alfabetització quan ens referim a aquest col·lectiu, reflecteix la situació general en què es troben i la necessitat d'articular una proposta global, dotada dels recursos materials i humans més adients i engrescadora per al potencial alumnat. En aquest sentit, per exemple, sorgeix el document d'educació d'adults que s'està elaborant i discutint i que s'haurà de convertir en les futures directrius en aquest camp (la normativa actual es pot consultar a <http://www.gencat.net/educacio/adults/formacio/legislacio/index.htm>).

L'interès que tenim per l'anàlisi de la situació de la immigració, més els comentaris en altres treballs de com veien aquestes persones la formació que se'ls estava oferint, ens va motivar a elaborar un projecte de recerca que el Centre de Cooperació Internacional de la Universitat de Lleida (al qual agraïm la disposició i interès demostrats) va finançar per aprofundir des de la perspectiva dels docents (enquesta) i de l'alumnat i potencial alumnat (immigrants) en la situació d'aquesta formació a les comarques lleidatanes. L'estudi, iniciat un temps abans, va tenir el seu desplegament empíric majorment el 2004; els mesos següents van ser d'anàlisi i reflexió sobre les dades obtingudes. El que hem vist fins ara seria una síntesi de la informació obtinguda i dels aspectes que hem considerat més rellevants.

Com hem presentat en l'enquesta, primera fase de la investigació, el 43,3% dels centres depenen de la Generalitat de Catalunya (el 30% al Departament de Benestar Social, ara dependents del d'Educació, i el 13,3%, d'altres organismes de la Generalitat); el 40%, d'associacions diverses; el 10%, d'entitats locals i comarcals, i el 6,7%, no tenen cap vinculació. Com podem veure, poc més de la meitat dels centres detectats depenen de l'Administració pública, mentre que la resta es vinculen a associacions diverses siguin d'àmbit espanyol, català o local. D'aquí la dispersió d'actuacions i de formes d'organitzar la formació i la manera de treballar.

Quant a l'alumnat que tenen, poc més de la meitat són nascuts a l'Estat espanyol i la resta d'alumnes procedeixen d'orígens ben diversos. El col·lectiu més nombrós és el de magrebins, seguit del de llatinoamericans, de subsaharians, d'uropeus no comunitaris i de comunitaris, entre altres. D'immigrants n'hi ha pràcticament en tots els centres; ara bé, en alguns la concentració és més elevada que en d'altres.

Entre altres temes, hem volgut detectar si existia la necessitat d'introduir millores en l'educació d'adults que s'està realitzant i la resposta és afirmativa, tot i que per alguns és més prioritari que per d'altres. Una primera constatació és que no és el mateix la pràctica docent del professorat o la millora de l'educació d'adults en general. Pel que fa a la millora de la pràctica docent dels ensenyants, s'evidencia la necessitat de la formació —teòrica i pràctica— dels docents<sup>32</sup> i de l'increment del recursos materials. Quant a la millora de la qualitat de l'educació d'adults, s'afirma que calen més recursos humans i materials, així com un increment de la coordinació i la implicació de l'Administració, i la presa de mesures per elevar la motivació i la sensibilització de l'alumnat.

En l'enquesta hem pogut detectar dos perfils d'ensenyants. Un nombre important dels docents treballen de forma remunerada i en centres on no hi ha un nombre alt d'immigrants; generalment aquests estan vinculats al Departament de Benestar Social (quan fèiem l'estudi, però ara dependents del d'Educació) i són els més crítics amb la quantitat i la qualitat dels recursos existents. D'altra banda, hi ha els que treballen voluntàriament en entitats o associacions on la presència de nouvinguts és més elevada.

Les classes, com ens han dit els docents, acostumen a consistir en un temps d'explicació del professorat, la realització d'exercicis escrits i, tot i que en menor mesura, també s'hi fan exercicis orals i s'utilitzen mètodes d'ensenyament més lúdics (però, com es pot veure, quan els demanem els materials emprats a l'aula, dominen les fotocòpies, la pissarra i els llibres, i hi són poc presents els dossiers i el material audiovisual). Cal dir que malgrat que dos tercers parts dels docents han considerat que els recursos pedagògics dels quals disposen són suficients, una tercera part no ho consideren així. Aquests darrers són principalment els docents que depenen de la Generalitat i que són, en general, més crítics (postura que també es concreta en el fet que gairebé la meitat dels professors de Benestar Social consideren que aquests recursos són mediocres). Aquesta percepció té a veure amb el fet que aquests docents són els que més segueixen els materials elaborats, mentre que d'altres incrementen la resposta explicant que adapten o elaboren materials propis; aquests (com també els dependents de les administracions locals i comarcals) se centren més en l'ús de materials estàndard. En síntesi, podem dir que existeix la necessitat d'elaborar materials específics d'educació, i especialment d'alfabetització d'adults, de forma que uns estiguin més satisfets i altres tinguin més opcions a l'hora d'escollir quins materials volen utilitzar.

El que s'ensenyava és considerat adequat pels alumnes, però no sempre, atès que el 40,4% creuen que són necessàries millores, tot i que aquestes no són im-

---

<sup>32</sup> Que no vol dir que no en tinguin; el que sí que és cert és que és variada (el 44,7% són diplomats en Magisteri; el 13,2%, llicenciats en Filologia Catalana; el 5,3%, diplomats en Educació Social; el 5,3%, llicenciats en Història; el 5,3%, llicenciats en Psicopedagogia; el 2,6%, diplomats en Treball Social, etc.) i es creu necessari que hi hagi una formació específica referida a educació d'adults.

portants. Serien adequats, ja que s'adapten al nivell i cobreixen les expectatives de l'alumnat, però no ho serien pel fet que s'haurien de completar i perquè, de vegades, la diversitat de nivells existents en una mateixa aula no és coberta. Els materials utilitzats en més de la meitat dels casos són específics, però també és cert que una part important els considera específics però al mateix temps utilitza materials per a infants (30,8%). Han resultat una minoria els que no ho veuen així (13,4%), minoria que s'incrementa quan analitzem només l'opinió en aquest sentit dels docents de les entitats locals i/o comarcals (el 40% diuen que no són prou específics).

La coordinació era una de les qüestions que ens interessava, tant entre els docents d'un mateix centre com entre els diferents centres. Majoritàriament existeix coordinació en el primer nivell i molt poca en el segon (tot just una tercera part diuen que ho fan i són principalment els centres dependents del Departament de Benestar Social i no en canvi els d'altres organismes de la Generalitat). Amb qui es coordinen també defineix la situació, ja que eminentment es fa dins la seva tipologia, és a dir, els dependents de la Generalitat entre ells, els d'entitats locals i comarcals entre ells i les altres associacions entre elles. Tot i que és lògic en certa mesura, també ho seria que s'establís una coordinació més global entre tots aquells que presenten una oferta semblant o almenys paral·lela. De fet, tot i no ser la resposta més elevada, se sol·licita més coordinació i implicació de l'Administració en aquesta coordinació quan es pregunta què cal fer per millorar l'educació d'adults, i el coneixement d'altres centres o experiències és quelcom que interessa aquest professorat.

Amb referència a l'alumnat, els docents perceben que els d'origen magrebí i subsaharià són els que més interès tenen per estudiar. Darrere se situen els catalans, els de l'Europa de l'Est i els d'origen llatinoamericà. Com en altres estudis, els gitanos serien els que tindrien menys interès, juntament amb els magrebins, que apareixen tan en positiu com en negatiu en aquesta valoració. El principal problema de l'alumnat d'origen immigrant per seguir les classes és el baix coneixement lingüístic (sigui la llengua catalana o la castellana), però no podem obviar les dificultats d'assistència per motius de feina i per la conciliació vida laboral i familiar (en aquest darrer cas, mencionat quan es parla de dones). En darrer lloc també destacaríem la poca motivació de l'alumnat. Resulta evident que és necessària, malgrat els esforços que sabem que es fan, una major adaptació dels horaris, així com l'establiment de mesures de conciliació, com ara oferir servei de guarderia o ludoteca durant les classes.

Analitzant les respostes dels entrevistats d'origen immigrant —fase qualitativa de l'estudi—, el coneixement que tenen dels centres que ofereixen formació d'adults és notable, i és especialment reconeguda la tasca realitzada com a font d'informació des d'entitats d'immigrants i d'aquells que treballen per a immigrants. Aquest fet es correspon amb la forma de conèixer l'oferta formativa: el boca-orella. És a dir, generalment, diuen que han conegut l'existència d'aquesta formació a través de parents, amics o coneguts. Això, més la confiança que tenen en les associacions que els representen, ens fan pensar que cal aprofitar la xarxa associativa i personal dels

immigrants per difondre les iniciatives que es prenen i informar de les opcions que hi ha per millorar les expectatives educatives de bona part d'aquests immigrants.

En el marc de la diversitat dels discursos, apareixen exclamacions que tenen com a rerefons una actitud d'avergonyiment de la seva situació social i formativa, la qual cosa genera inseguretat i infravaloració. La manca de confiança en ells mateixos és un dels impediments, més enllà de la compatibilitat d'horaris amb la feina i la família, per decidir-se a iniciar estudis o per continuar-los, fet que podria ser superat amb actuacions des de les entitats que presenten aquesta oferta formativa. D'una banda, detectem que desconfien d'ells mateixos, de les seves capacitats i possibilitats i, de l'altra, que pensen que no se'ls donen prou oportunitats.

A l'hora de parlar de la metodologia de classes, indiquen que els agrada la combinació de classes amb sortides, viatges, intercanvis, berenars, així com, evidentment, que vegin que el que se'ls ensenya té aplicabilitat. Així mateix, les iniciatives que alguns centres realitzen combinant coneixements útils per a la seva inserció tant personal com social i laboral amb mitjans més didàctics i innovadors, com ara els vídeos, la videoconferència, les sortides, les noves tecnologies, etcètera, és un dels aspectes més valorats. Recordem que en l'enquesta apareixien com a poc utilitzats aquests recursos docents. També es queixen que alguns materials semblen per a canalla, de nens..., com si s'aprofitessin materials infantils per a ells i, novament, si ho relacionem amb l'enquesta als docents, hi hem pogut observar que s'utilitza aquest material, que pot ser adequat des d'un punt de vista d'aprenentatge, però que no ho deu ser tant si tenim en compte la percepció de l'alumnat del tracte que se li està donant.

Finalment, cal reconèixer que el fenomen de la immigració, iniciat anys enrere però que es va incrementar de forma notable a partir de mitjans dels noranta, està suposant un repte per a diferents institucions, entre elles les educatives. Si, d'una banda, possiblement s'ha donat un increment de l'oferta formativa per la sensibilitat d'entitats que treballen per als immigrants, les administracions públiques i les mateixes associacions d'immigrants, també és cert que, de l'altra, això ha fet encara més complexa aquesta realitat. Si la necessitat d'una oferta formativa per als adults d'origen immigrant sembla evident, i no cal que sigui exclusiva per a ells, l'adaptació de l'oferta a les necessitats dels immigrants, l'elaboració de materials específics per a adults, la formació dels docents, la coordinació intracentres i intercentres o entitats que l'ofereixen, etcètera, posa de manifest l'existència de múltiples qüestions en què s'ha de treballar. Tot i això, també és cert que la feina feta és molta i que la il·lusió amb la qual treballen aquests professionals segurament permetrà superar els esculls detectats per oferir una bona educació d'adults.

## 6. Bibliografia

- AVIÑO, J. et al. (1982): *Método de alfabetización para adultos: la palabra*. Barcelona: El Roure.
- AJA, E.; ROIG, E. (2000): *Immigració i comunitats autònomes en la nova llei de drets i llibertats dels estrangers i la seva integració social*. Barcelona: Institut d'Estudis Autònoms.
- AJA, E., LARIOS, M. J. (2002): "El derecho a la educación de los inmigrantes: aspectos jurídicos", a *Interculturalismo y ciudadanía*. Cuadernos de Pedagogía (núm. 315, juliol-setembre, p. 12-121). Barcelona: Fontalba.
- BALTES, P. B. (1983): "Psicología evolutiva del ciclo vital. Algunas observaciones convergentes sobre historia y teoría", a MARCHESI, A.; CARRETERO, M.; PALACIOS, J. (comp.): *Psicología evolutiva 1. Teoría y métodos*. Madrid: Alianza Universidad.
- CARBONELL, F. (coordinador); AJA, E.; DARDER, P.; ESSOMBRA, M. A.; FORMARIZ, A.; GIRONA, J. M. (2000): *Educació i immigració: els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Mediterrània.
- CASTELLS, M. (1997): *La era de la informació. Economía, sociedad y cultura, a La sociedad red* (vol. 1 [1996]). Madrid: Alianza Editorial.
- CASTELLS, M. (1998): *La era de la informació. Economía, sociedad y cultura, a El poder de la identidad* (vol. 2 [1997]). Madrid: Alianza Editorial.
- CASTELLS, M. (2001): *La era de la informació. Economía, sociedad y cultura, a El fin del milenio* (vol. 3 [1998]). Madrid: Alianza Editorial.
- CASTELLS, M. (2002): *La galaxia Internet*. Barcelona: Plaza y Janés.
- CASTELLS, M. (2003): *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza Universidad.
- CIDE (2000): *El sistema educativo español 2000*. Madrid: CIDE.
- COLOMER, J. (2001): "Estratègies de l'educació intercultural: el treball amb els adults", a D.A.: *Societats pluriculturals i educació: la interculturalitat com a resposta*. Girona: Universitat de Girona.

COMISSIÓ EUROPEA (2000): *Informe: e-learning; concebre l'educació del futur*. Luxemburg: Commision Europeenne.

COMISSIÓ D'ASSOCIACIONS I ORGANITZACIONS NO GOVERNAMENTALS DE LES COMARQUES DE GIRONA (1993): *L'informe Girona: cinquanta propostes sobre immigració*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.

CONFERÈNCIA EUROPEA D'EDUCACIÓ D'ADULTS (1995): *Organització d'un sistema integrat d'educació de persones adultes*. Madrid: MEC.

DELORS, J. (1996): *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco-Santillana.

DELORS, J. et al. (1996): *Educació: hi ha un tresor amagat a dins. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya-Mediterrània.

ESTEBANELL, M.; FERRÉS, J. (2001): "Internet, los espacios virtuales y la educación a distancia", a *Futuro imperfecto: la educación en la sociedad de la información*. La Laguna: La Torre.

FORMARIZ, A. (2000): "L'educació de persones adultes", a CARBONELL, F. (COORDINADOR); AJA, E.; DARDER, P.; ESSOMBA, M.A.; FORMARIZ, A.; GIRONA, J.M.: *Educació i immigració: els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Mediterrània, p. 57-73.

FORMARIZ, A. (2003): "El futur incert de l'educació bàsica de persones adultes", a *Papers* (núm. 41, p. 5-25). Barcelona: Associació per a l'Educació de Persones Adultes.

FORMARIZ, A.; CASANOVAS, M. (2001): *Educació de persones adultes i immigració extra-comunitària*. Barcelona: Fundació Bofill. Col·lecció *Finestra Oberta*: 16.

FORMARIZ, A., CASANOVAS, M.; BALAGUER, C. (2003). *Educació de persones adultes per a la convivència i la cooperació en una societat multicultural*. Barcelona: Fundació Bofill. Col·lecció *Finestra Oberta*: 28.

FORMARIZ, A.; BALAGUER, C. (2002): "La formación de las personas adultas. Retos, límites y posibilidades", a *Interculturalismo y ciudadanía*. Cuadernos de Pedagogía (núm. 315, juliol-setembre, p. 40-43). Barcelona: Fontalba.

FREIRE, P. (1987): *L'educació com a pràctica de la llibertat*. Vic: Eumo Editorial.

FREIRE, P. (1993): *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI Editores.



- GARCÍA, A. (1998): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera. Cuadernos de didáctica del español / LE*. Madrid: Arco.
- GARCÍA, A. (1999): *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- GARRETA, J. (2003): *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE.
- GARRETA, J. (2003a): *La integración sociocultural de las minorías étnicas (inmigrantes y gitanos)*. Barcelona: Anthropos.
- HAUTECOEUR, J. P. (1992): *Estrategias de alfabetización*. Madrid: MEC 7 UNESCO.
- JABONERO, M.; LÓPEZ, I.; NIEVES, R. (1999): *Formación de adultos*. Madrid: Síntesis.
- LAVAL, C. (2004): *La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- LOWE, J. (1976): *La educación de adultos*. Salamanca: Unesco-Sígueme.
- LUDJOSKI, R. (1972): *Andragogía o educación del adulto*. Buenos Aires: Guadalupe.
- LLEVOT, N. (2004): *Els mediadors interculturals a les institucions educatives de Catalunya*. Lleida: Pagès Editors.
- LLEVOT, N. (edit.) (2005): *Inmigración y voluntariado*. Lleida: Universitat de Lleida.
- MARZO, A.; FIGUERAS, J. M. (1990): *Educación de adultos: situación actual y perspectivas*. Barcelona: Horsori.
- MEC (1986): *Libro Blanco de la Educación de Adultos*. Madrid: Dirección General Promoción Educativa.
- MIQUEL, L. (1994): "La enseñanza del español como lengua extranjera a inmigrantes y refugiados", a VVAA: *Sobre interculturalitat 2* (p. 169-190). Girona: Fundació SERGI.
- MIQUEL, L. (1998): *Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas*. Girona: Grup de Recerca i Actuació sobre Minories Culturals i Treballadors Estrangers (GRAMC).
- MIR, J. (2001): *Modificació de la legislació d'estrangeria*. Barcelona: CRID-Diputació de Barcelona.
- RAMÍREZ, J. D.; DE LA MATA, M. L.; CUBERO, M.; SANTAMARÍA, A. (1987): *Educación y procesos cognitivos. Una aproximación sociocultural*. Sevilla: Junta de Andalucía.

ROMANS, M.; VILADOT, G. (1998): *La educación de personas adultas. Cómo optimizar la práctica diaria*. Barcelona: Paidós.

ROVIRA, M. (dir.); CASTELLANOS, E.; FERNÁNDEZ, M.; SAUR, E. (2004): *El català i la immigració: anàlisi de l'oferta de cursos de català als immigrants adults extracomunitaris*. Barcelona: Mediterrània.

SARRATE, M. L. (1997): *Educación de adultos*. Madrid: Narcea.

SECRETARIA PER A LA IMMIGRACIÓ (2001): *Pla Interdepartamental d'Immigració 2001-2004*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Presidència de la Generalitat de Catalunya.

VILLALBA, F.; HERNÁNDEZ, M. T. (1995): "Las clases de lengua y cultura para inmigrantes y refugiados", a *Actas de las Jornadas sobre la Enseñanza del Español para inmigrantes y Refugiados*, núm. 7, p. 425-432. Madrid: Universidad Complutense.

VILLALBA, F.; HERNÁNDEZ, M. T. (2000): "¿Se puede aprender una lengua sin saber leer?: Alfabetización y aprendizaje de una L2", a *Carabela 48, La comprensión lectora en el aula de E/LE*. Madrid: Sgel.

VILLALBA, F.; HERNÁNDEZ, M. T. (2003): *Recursos para la enseñanza oral del español a inmigrantes no alfabetizados*. Madrid: Consejería de Educación.

UNESCO (1990): *Declaració mundial sobre educació per a tothom* (Jomtiem-Tailàndia). Barcelona: Centre Unesco de Catalunya.

## **Adreces d'Internet**

CASTELLS, M.: "La dimensió cultural d'Internet", a Sessió 1: "Cultura i societat del coneixement: present i perspectives de futur", celebrada el 10 d'abril de 2002 dins el cicle *Cultura XXI: nova societat?, nova economia?*

<<http://www.uoc.edu/culturaxxi/cat/articles/castells0502.html>>

CARBONELL, F. (2000): *Educación e inmigración. Los retos educativos de la diversidad cultural y la exclusión social*. Conferència de Francesc Carbonell pronunciada el 26 d'octubre al Saló de Cent de l'Ajuntament de Barcelona, amb motiu de la reunió del Consell Assessor del Projecte Educatiu de Ciutat.

<<http://www.educaweb.com/esp/secciones/debate/text.asp?id=100125&sec=27&op=7>>

CARBONELL, F.: *Decálogo para una educación intercultural*.

<<http://www.cnice.mecd.es/interculturamet/recurs1.htm>>

NADAL, M. (et al.): "Construint societat: la participació de les persones adultes". Escola d'Estiu 2004.

<<http://www.xtec.es/fadulats/formació/escolaestiu/allargvi2.pdf>>

ONU (1948): *Declaració universal dels drets humans*. Adoptada i proclamada per la Resolució de l'Assemblea General 217 A (III) de 10 de desembre de 1948.

<<http://www.cinu.org.mx/onu/documnetos/dudh.htm>>



L'educació ja no és només la de l'escola. Les societats actuals requereixen d'una formació continua per a totes les edats que permeti l'adaptació a la canviant realitat. En aquest context l'educació d'adults i el seu enfocament resulta clau per afavorir els processos d'integració d'aquestes persones i, específicament, de les persones immigrades, que en força casos pateixen l'exclusió. L'estudi que es presenta analitza la situació de l'educació d'adults a les comarques de Ponent amb l'objectiu de detectar-ne els punts forts i febles i col·laborar en la seva millor definició.



**Universitat de Lleida**  
Centre de Cooperació Internacional

LA PAERIA



**Ajuntament de Lleida**



**Diputació de Lleida**



Agència Catalana  
de Cooperació  
al Desenvolupament

 Generalitat  
de Catalunya